



Campus Universitário de Almada  
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Andreia Liliana Coxinho Lopes

**A relação escola-família – Um estudo de caso sobre as  
perceções de encarregados de educação da Educação Pré-  
Escolar, encarregados de educação do 1º Ciclo do Ensino  
Básico, educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professora Doutora Clementina Nogueira

Maio de 2016

## **Relatório Final**

Relatório final de prática de ensino supervisionada apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 – 15 de janeiro de 2010).

### **Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professora Doutora Clementina Nogueira

Discente: Andreia Liliana Coxinho Lopes

Maio de 2016

## **DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE**

O presente relatório final foi realizado por Andreia Liliana Coxinho Lopes do Ciclo de Estudos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2015/2016.

O seu autor declara que:

- i. Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- ii. Quaisquer materiais utilizados para a produção deste trabalho não colocam em causa direitos de Propriedade Intelectual de terceiras entidades ou sujeitos.
- iii. Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- iv. Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- v. Foi tomado conhecimento de que este trabalho deve ser submetido em versão digital e que essa versão poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

3 de maio de 2016

---

## **Dedicatória**

À minha estrela lá no céu, a mais brilhante de todas. O meu avô que eu sei que esteve comigo em cada passo desta jornada e que está em algum lugar orgulhoso e com um sorriso nos lábios.

## Agradecimentos

O presente relatório final é o culminar de uma etapa à qual me propus há cerca de dois anos atrás. Num percurso no ensino superior marcado por alguns avanços e retrocessos antes de ingressar na área da educação. Esta etapa reveste-se de grande importância para mim. Acreditando numa máxima “If you can dream it you can do it” (Walt Disney) dediquei-me de alma e coração a tudo o que fiz no meu percurso académico e este relatório não foi exceção. Foi ainda seguindo mais uma frase da qual desconheço o autor que trabalhei com afinco neste relatório desde a primeira reunião com a orientadora, “Não desista até que fique orgulhoso”. Para isso foi necessária muita dedicação, persistência e trabalho árduo. E é por isso que posso afirmar que chegando a esta meta me sinto extremamente orgulhosa. Mas para a alcançar não o fiz sozinha, foi um caminho que percorri com a companhia dos melhores do mundo e por isso guardei um espaço para que fique registado o meu muito obrigada.

À Professora Doutora Clementina Nogueira que me orientou nesta última fase do meu percurso académico, com quem pude contar desde a primeira reunião, que me ajudou e apoiou, que me guiou e que me compreendeu sempre. Obrigada pela confiança e pelo trabalho.

A todos os professores do Instituto Piaget com quem tive o prazer de aprender muito. Em particular à Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro e ao Professor Doutor Hélder Costa que me apoiaram sempre desde o primeiro minuto e que tantas vezes foram a palavra amiga do outro lado do telefone.

À minha mãe, minha melhor amiga, minha confidente, minha heroína, meu pilar na vida. Nada disto teria sido possível sem ela. Obrigada por teres acreditado sempre em mim e nunca teres desistido. Obrigada pelo esforço que fizeste durante todos estes anos para que pudesse tirar o meu curso e obrigada por teres sempre a palavra certa.

Ao meu melhor amigo e namorado por caminhar sempre a meu lado. Por toda a paciência que tem comigo, por todas as vezes que me ajudou, por ter acreditado sempre em mim desde o início e me ter apoiado sempre, nos dias bons e nos dias menos bons. Obrigada por me saberes fazer rir mesmo nos momentos mais difíceis.

A toda a minha família, avó, tia, padrasto e sogros. Obrigada aos meus sogros por todo o apoio e por serem uns segundos pais para mim.

A todos os meus amigos académicos que me apoiaram e acompanharam neste percurso. Aos velhos amigos e aos novos amigos que tive oportunidade de conhecer nesta etapa, levo cada um dos nossos momentos no Instituto Piaget no coração.

A todos os meus amigos fora do ensino superior pela palavra amiga, pelo apoio e pela preocupação, eles sabem quem são.

À Educadora Antónia Lourenço e ao Professor Mário Moreno, dois profissionais de excelência que abriram a porta das suas salas e me receberam de braços estagiária, mas mais do que isso, que me receberam como amiga. Não imaginam a gratidão, o respeito e a admiração que vos tenho.

A todas as crianças que fizeram parte das práticas profissionais, por me terem recebido de braços abertos e me terem lembrado todos os dias porque escolhi esta profissão.

Aos que nunca acreditaram que isto fosse possível, a vossa crença foi para mim, a par da minha grande força de vontade, um motivo para nunca desistir.

## Resumo

O presente relatório final apresenta uma caracterização das práticas profissionais desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Na prática profissional em Educação Pré-Escolar que se desenvolveu numa sala com crianças de 3, 4 e 5 anos elaborou-se um projeto em torno das histórias que pretendia que estas aparecessem como introdutórias a temas semanais delimitados pela estagiária e pela educadora. Em relação à prática profissional no 1º CEB, a qual foi desenvolvida numa turma legalmente constituída por alunos 2º e 3º ano, foi elaborado um novo projeto de intervenção partindo das necessidades proeminentes da turma. Estas necessidades prendiam-se com a temática da cidadania/formação cívica.

Foi a partir das práticas profissionais que surgiu a problemática do estudo realizado que teve como principal objetivo analisar e caracterizar as perceções de encarregados de educação da educação pré-escolar, encarregados de educação do 1º CEB, de educadores e de professores do 1º CEB acerca da relação escola-família. Uma vez que ambas as práticas profissionais decorreram na mesma instituição, optou-se por realizar um estudo de caso. Foram inquiridos 84 encarregados de educação através de um questionário, dois educadores e dois professores através de entrevistas.

Definida a problemática segue-se uma fundamentação teórica com os conceitos considerados importantes para o estudo. É enunciado o objetivo principal e consequentes objetivos que partem do mesmo, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Os resultados da investigação sugerem que tanto os encarregados de educação da educação pré-escolar como os encarregados de educação do 1º CEB atribuem grande valor à relação escola-família e participam ativamente na vida escolar, não sendo possível afirmar que uns dão mais valor do que os outros. Também educadores e professores partilham esta ideia considerando-se mesmo iniciadores e incentivadores da mesma. Encarregados de educação e educadores/professores mostram estabelecer uma boa relação entre eles e agem de forma a tentar melhorá-la diariamente com um objetivo comum, o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Escola; família; relação escola-família; encarregados de educação; educadores; professores; perceções.

## **Abstract**

This final report presents a characterization of the professional practices developed in scope of the Masters degree in Pre-School and Primary School teaching. In the professional practice in Pre-School education developed for a class consisting of a 3, 4 and 5 year old children, a project was elaborated around stories that have the objective of becoming introductions to weekly themes being taught by the intern and the Pre-school teacher. In the professional practice in Primary School teaching, which was developed in a class made up of 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year students, a new intervention project was elaborated based on the prominent class needs. These needs were about the citizenship/civic education themes.

It was from these professional practices that the following problem started and this study is aimed to characterize Pre-School and Primary School legal guardians, Pre-School and Primary School teachers' perceptions about school-family relationship. Due to the fact that both these professional practices took place in the same institution it was decided to perform a case study. A survey was undertaken, in which 84 legal guardians were questioned and in addition 2 Pre-School teachers and 2 Primary School teachers were interviewed.

After having defined the problem, a theoretical foundation followed, with the most important concepts considered for the study. It stated the main purpose and consequent objectives that derive from the main purpose, the methodology and the data collection instruments. The research results suggest that both Pre-School and Primary School legal guardians greatly value school-family relationships and actively participate in school life, nonetheless is it not possible to say that some give more value to it than the others. Pre-School and Primary School teachers also share this idea, considering themselves as initiators and supporters of this relationship. Legal guardian and teachers show a good establishment in the school family relationship and act in order to improve it daily with one common goal, the child's development.

Key words: School; family; school-family relationship; caregivers; educator; teachers; perceptions.



## Índice Geral

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	III
ABSTRACT .....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
ÍNDICE DE QUADROS.....	VIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XIV
SIGLÁRIO.....	XXI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XXII
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – PRÁTICAS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>3</b>
1. Contextualização das práticas profissionais.....	4
1.1. Caracterização da instituição .....	4
1.2. Pressupostos da prática de ensino .....	6
1.3. Prática Profissional em Educação Pré-Escolar .....	8
1.3.1.Caracterização do grupo/turma .....	8
1.3.2.Desenvolvimento da Prática Profissional.....	10
1.4. Prática Profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	12
1.4.1.Caracterização do grupo/turma .....	13
1.4.2.Desenvolvimento da Prática Profissional.....	18
2. Problemática a partir da Prática Profissional.....	22
3. Ética e deontologia profissional.....	23
3.1. Ética e deontologia profissional nas Práticas Profissionais .....	25
3.2. Ética e deontologia profissional no Projeto de Investigação .....	25
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>27</b>
1. A relação escola-família .....	28
1.1. A família .....	35
1.2. A escola .....	43
1.2.1.Diferentes tipos de pais/encarregados de educação .....	44
1.2.2.O papel da escola na relação escola-família .....	45
1.2.3.Participação e envolvimento das famílias.....	47
1.2.3.1. Participação .....	49
1.2.3.2. Envolvimento das famílias ou envolvimento parental .....	51
1.2.4.Obstáculos no relacionamento das escolas com a família.....	54
1.2.5.Importância e vantagens da relação escola-família .....	57

1.2.6.Enquadramento legal da relação escola-família em Portugal .....	59
<b>CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>64</b>
1. O Projeto de Investigação .....	65
1.1. Objeto de estudo.....	65
1.2. Pergunta de partida.....	67
1.3. Objetivos da investigação .....	68
1.4. Métodos e procedimentos .....	69
1.4.1. Métodos .....	69
1.4.1.1. Métodos qualitativos.....	70
1.4.1.2. Métodos quantitativos .....	71
1.4.1.3. Métodos mistos .....	72
1.5. Estudo de caso .....	75
1.6. Recolha de dados .....	77
1.6.1. Inquérito por questionário .....	77
1.6.2. Entrevista .....	79
1.7. Etapas do procedimento .....	81
1.8. Procedimento.....	84
1.9. Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	85
1.9.1. Tratamento estatístico dos dados.....	86
1.9.2. Caracterização dos participantes .....	86
1.9.2.1. Caracterização dos encarregados de educação.....	86
1.9.2.2. Caracterização dos(as) educadores(as)/professores(as) .....	93
1.9.3. Análise e discussão dos resultados.....	94
1.9.3.1. Questionários .....	94
1.9.3.2. Entrevistas .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
Referências bibliográficas .....	110
Anexos .....	118

## Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo Transacional de Sameroff & Chanderler (retirado de Tegethophf, 2007, p. 40) .....	38
Figura 2 - Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (retirado de Pereira, 2012, p. 7).....	39
Figura 3 - Etapas do procedimento de Quivy (retirado de Gerhardt & Silveira, 2009, pp. 62-63) .....	83
Figura 4 - Plano da investigação.....	84

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Tipologia dos pais segundo Costa (2015), Teixeira (2003) e Pereira (2010) .....	45
Quadro 2 - Tipos de participação segundo Paternan (adaptado de Mendonça, 2012, p. 31) ....	50
Quadro 3 - Tipos de participação segundo Lima (adaptado de Mendonça, 2012, pp. 31-33) ...	50
Quadro 4 - Tipologia de envolvimento e de participação de Joyce Epstein (retirado e adaptado de Costa, 2015, pp. 125-126).....	51
Quadro 5 - Características da Investigação Qualitativa (adaptado de Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50) .....	70
Quadro 6 - Estratégias de pesquisa (adaptado de Creswell, 2007, pp. 216-217) .....	73
Quadro 7 - Legenda das “Estratégias de pesquisa” .....	74
Quadro 8 - Percorso investigativo (adaptado de Quivy, 1992 p. 25) .....	82
Quadro 9 - Tipos de pais (Costa, 2015) .....	120
Quadro 10 - Tipos de pais (Teixeira 2003) .....	121
Quadro 11 - Tipos de pais (Pereira 2010).....	122
Quadro 12 - Frases e graus de concordância acerca do que os encarregados de educação sentem em relação à escola .....	149
Quadro 13 - Legenda dos graus de concordância.....	150
Quadro 14 - Frases e graus de concordância acerca da relação escola-família .....	171
Quadro 15 - Legenda dos graus de concordância.....	172
Quadro 16 - Grau de concordância com as frases relativas às vantagens da relação escola família para o educando.....	248

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Divisão dos encarregados de educação segundo o ciclo de estudos que o(a) educando(a) frequenta .....	87
Tabela 2 - Grau de parentesco dos encarregados de educação com o(a) educando(a) .....	87
Tabela 3 - Idade dos encarregados de educação.....	88
Tabela 4 - Habilitações literárias dos encarregados de educação .....	89
Tabela 5 - Área profissional dos encarregados de educação.....	90
Tabela 6 - Área profissional dos encarregados de educação que selecionaram “Outros” .....	91
Tabela 7- Graus de concordância com as frases (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	150
Tabela 8 - Grau de concordância com a frase a) sinto-me bem-vindo(a) e acolhido(a) com simpatia na instituição (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	151
Tabela 9 - Grau de concordância com a frase b) sinto que é fácil falar com a direção (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	153
Tabela 10 - Grau de concordância com a frase c) sinto que é fácil falar com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	155
Tabela 11 - Grau de concordância com a frase d) sinto-me competente para colaborar com o(a) educador(a)/professor(a) quando solicitado (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	156
Tabela 12 - Conhecimento da oferta de atividades pela escola (dados conjuntos dos encarregados de educação).....	157
Tabela 13 - Conhecimento da oferta de atividades pela escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	158
Tabela 14 - Atividades oferecidas pela escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	160
Tabela 15 - Atividades oferecidas pela escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	161
Tabela 16 - Atividades em que os encarregados de educação costumam participar (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	163
Tabela 17 - Atividades em que os encarregados de educação costumam participar (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	164
Tabela 18 - Frequência com que os encarregados de educação são chamados à escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	166

Tabela 19 - Frequência com que os encarregados de educação são chamados à escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	167
Tabela 20 - Flexibilidade na marcação de reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	168
Tabela 21 - Flexibilidade na marcação de reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	169
Tabela 22 - Grau de concordância com as frases acerca da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	172
Tabela 23 - Grau de concordância com a frase a) a minha família tem uma relação próxima da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	173
Tabela 24 - Grau de concordância com a frase b) estabeleço uma relação de confiança com os profissionais que trabalham com o(a) meu(minha) educando(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	176
Tabela 25 - Grau de concordância com a frase c) existe colaboração entre a escola e a minha família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	178
Tabela 26 - Grau de concordância com a frase d) a escola é uma continuação das experiências familiares (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	179
Tabela 27 - Grau de concordância com a frase e) existe participação das famílias (das crianças/dos alunos desta sala) nas atividades da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	182
Tabela 28 - Grau de concordância com a frase f) a escola está aberta aos encarregados de educação (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	184
Tabela 29 - Grau de concordância com a frase g) existe uma boa relação da família com a escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	186
Tabela 30 - Grau de concordância com a frase h) existe uma boa relação com o(a) educador(a)/professor(a) da sala (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	187
Tabela 31 - Grau de concordância com a frase i) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição incentivam a participação dos pais nas atividades (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	190
Tabela 32 - Grau de concordância com a frase j) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição promovem atividades que implicam a participação dos pais (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	192

Tabela 33 - Grau de concordância com a frase k) a relação escola-família é essencial para o bom desenvolvimento das crianças (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	194
Tabela 34 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	195
Tabela 35 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	197
Tabela 36 - Forma como é efetuada a comunicação entre a escola e a família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	198
Tabela 37 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	200
Tabela 38 - Reuniões com os encarregados de educação como prática usual (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	201
Tabela 39 - Reuniões com os encarregados de educação como prática usual (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	202
Tabela 40 - Participação nas reuniões para as quais são convocados (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	203
Tabela 41 - Participação nas reuniões para as quais são convocados (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	204
Tabela 42 - Frequência de participação nas reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	205
Tabela 43 - Frequência de participação nas reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	206
Tabela 44 - Frequência com que se dirige à escola sem ser para reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	207
Tabela 45 - Frequência com que se dirigem à escola sem ser para reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	209
Tabela 46 - Motivos de deslocação à escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	210
Tabela 47 - Motivos de deslocação à escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	212
Tabela 48 - Receção de informação através do(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	214

Tabela 49 - Receção de informação através do(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	215
Tabela 50 - Importância da informação recebida (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	216
Tabela 51 - Importância da informação recebida (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	218
Tabela 52 - Justificação acerca da importância da informação recebida (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	219
Tabela 53 - Justificação acerca da importância da informação recebida (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	221
Tabela 54 - Importância dada à relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	222
Tabela 55 - Importância da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	224
Tabela 56 - Justificações acerca da importância da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	225
Tabela 57 - Justificações acerca da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	227
Tabela 58 - Importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	229
Tabela 59 - Importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	230
Tabela 60 – Justificações da importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	231
Tabela 61 - Justificações da importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	232
Tabela 62 - Representações da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	234
Tabela 63 - Representações da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	235
Tabela 64 - Principais objetivos da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	237
Tabela 65 - Principais objetivos da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	238
Tabela 66 - Boa relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	240



Tabela 67 - Justificações acerca da boa relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	241
Tabela 68 - Justificação acerca da boa relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	243
Tabela 69 - Vantagens da relação escola-família para o encarregado de educação (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	245
Tabela 70 - Vantagens da relação escola-família para o encarregado de educação (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	246
Tabela 71 - Influência da relação escola-família no(a) educando(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	249
Tabela 72 - Grau de concordância com a frase a) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se mais seguro(a) ao saber que se houver algum problema eu e o(a) educador(a)/professor(a) estaremos em contacto e tudo faremos para o resolver (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	250
Tabela 73 - Grau de concordância com a frase b) o(a) meu(minha) educando(a) porta-se melhor se souber que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	252
Tabela 74 - Grau de concordância com a frase c) o(a) meu(minha) educando(a) esforça-se mais sabendo que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	254
Tabela 75 - Tabela – Grau de concordância com a frase d) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se motivado(a) quando participo em atividades da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	256
Tabela 76 - Grau de concordância com a frase e) os resultados do(a) meu(minha) educando(a) podem melhorar se for mantendo contacto com o(a) educador(a)/professor(a) na medida em que posso trabalhar com ele(a) em casa de forma mais apropriada (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	258
Tabela 77 - Grau de concordância com a frase f) o contacto entre a escola e a família não influencia o(a) meu(minha) educando(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	260
Tabela 78 - O que gostaria que mudasse na relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	261
Tabela 79 - O que gostaria que mudasse na relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	263

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Grau de parentesco dos encarregados de educação com o(a) educando(a) .....	87
Gráfico 2 - Idade dos encarregados de educação .....	88
Gráfico 3 - Habilitações literárias dos encarregados de educação.....	89
Gráfico 4 - Área profissional dos encarregados de educação .....	91
Gráfico 5 - Área profissional dos encarregados de educação que selecionaram “Outros” .....	92
Gráfico 6- Grau de concordância com a frase a) sinto-me bem-vindo(a) e acolhido(a) com simpatia na instituição (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	151
Gráfico 7 - Grau de concordância com a frase a) sinto-me bem-vindo(a) e acolhido(a) com simpatia na instituição (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	152
Gráfico 8 - Grau de concordância com a frase b) sinto que é fácil falar com a direção (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	152
Gráfico 9 - Grau de concordância com a frase b) sinto que é fácil falar com a direção (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	153
Gráfico 10 - Grau de concordância com a frase c) sinto que é fácil falar com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	154
Gráfico 11 - Grau de concordância com a frase c) sinto que é fácil falar com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	155
Gráfico 12 - Grau de concordância com a frase d) sinto-me competente para colaborar com o(a) educador(a)/professor(a) quando solicitado (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	156
Gráfico 13 - Grau de concordância com a frase d) sinto-me competente para colaborar com o(a) educador(a)/professor(a) quando solicitado (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	157
Gráfico 14 - Conhecimento da oferta de atividades pela escola (dados conjuntos dos encarregados de educação).....	158
Gráfico 15 - Conhecimento da oferta de atividades pela escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	159
Gráfico 16 - Atividades oferecidas pela escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo .....	160
Gráfico 17 - Atividades oferecidas pela escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	162

Gráfico 18 - Atividades em que os encarregados de educação costumam participar (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	163
Gráfico 19 - Atividades em que os encarregados de educação costumam participar (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	165
Gráfico 20 - Frequência com que os encarregados de educação são chamados à escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	166
Gráfico 21 - Frequência com que os encarregados de educação são chamados à escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	167
Gráfico 22 - Flexibilidade na marcação de reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	168
Gráfico 23 - Flexibilidade na marcação de reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	170
Gráfico 24 - Grau de concordância com a frase a) a minha família tem uma relação próxima da escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	173
Gráfico 25 - Grau de concordância com a frase a) a minha família tem uma relação próxima da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	174
Gráfico 26 - Grau de concordância com a frase b) estabeleço uma relação de confiança com os profissionais que trabalham com o(a) meu(minha) educando(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	175
Gráfico 27 - Grau de concordância com a frase b) estabeleço uma relação de confiança com os profissionais que trabalham com o(a) meu(minha) educando(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	176
Gráfico 28 - Grau de concordância com a frase c) existe colaboração entre a escola e a minha família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	177
Gráfico 29 - Grau de concordância com a frase c) existe colaboração entre a escola e a minha família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	178
Gráfico 30 - Grau de concordância com a frase d) a escola é uma continuação das experiências familiares (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	179
Gráfico 31 - Grau de concordância com a frase d) a escola é uma continuação das experiências familiares(divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	180
Gráfico 32 - Grau de concordância com a frase e) existe participação das famílias (das crianças/dos alunos desta sala) nas atividades da escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	181

Gráfico 33 - Grau de concordância com a frase e) existe participação das famílias (das crianças/dos alunos desta sala) nas atividades da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	182
Gráfico 34 - Grau de concordância com a frase f) a escola está aberta aos encarregados de educação (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	183
Gráfico 35 - Grau de concordância com a frase f) a escola está aberta aos encarregados de educação (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	184
Gráfico 36 - Grau de concordância com a frase g) existe uma boa relação da família com a escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	185
Gráfico 37 - Grau de concordância com a frase g) existe uma boa relação da família com a escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	186
Gráfico 38 - Grau de concordância com a frase h) existe uma boa relação com o(a) educador(a)/professor(a) da sala (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	187
Gráfico 39 - Grau de concordância com a frase h) existe uma boa relação com o(a) educador(a)/professor(a) da sala (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	188
Gráfico 40 - Grau de concordância com a frase i) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição incentivam a participação dos pais nas atividades (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	189
Gráfico 41 - Grau de concordância com a frase i) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição incentivam a participação dos pais nas atividades (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	190
Gráfico 42 - Grau de concordância com a frase j) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição promovem atividades que implicam a participação dos pais (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	191
Gráfico 43 - Grau de concordância com a frase j) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição promovem atividades que implicam a participação dos pais (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	192
Gráfico 44 - Grau de concordância com a frase k) a relação escola-família é essencial para o bom desenvolvimento das crianças (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	193
Gráfico 45 - Grau de concordância com a frase k) a relação escola-família é essencial para o bom desenvolvimento das crianças (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	194
Gráfico 46 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	196

Gráfico 47 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	197
Gráfico 48 - Forma como é efetuada a comunicação entre a escola e a família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	199
Gráfico 49 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	200
Gráfico 50 - Reuniões com os encarregados de educação como prática usual (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	201
Gráfico 51 - Reuniões com os encarregados de educação como prática usual (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	202
Gráfico 52 - Participação nas reuniões para as quais são convocados (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	203
Gráfico 53 - Participação nas reuniões para as quais são convocados (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	204
Gráfico 54 - Frequência de participação nas reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	205
Gráfico 55 - Frequência de participação nas reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	206
Gráfico 56 - Frequência com que se dirige à escola sem ser para reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	208
Gráfico 57 - Frequência com que se dirigem à escola sem ser para reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	209
Gráfico 58 - Motivos de deslocação à escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	211
Gráfico 59 - Motivos de deslocação à escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	213
Gráfico 60 - Receção de informação através do(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	214
Gráfico 61 - Receção de informação através do(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	215
Gráfico 62 - Importância da informação recebida (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	217
Gráfico 63 - Importância da informação recebida (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	218

Gráfico 64 - Justificação acerca da importância da informação recebida (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	220
Gráfico 65 - Justificação acerca da importância da informação recebida (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	221
Gráfico 66 - Importância dada à relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	223
Gráfico 67 - Importância da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	224
Gráfico 68 - Justificações acerca da importância da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	226
Gráfico 69 - Tabela 57 - Justificações acerca da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	228
Gráfico 70 - Importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	229
Gráfico 71 - Importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	230
Gráfico 72 - Justificações da importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	231
Gráfico 73 - Justificações da importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	233
Gráfico 74 - Representações da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	234
Gráfico 75 - Representações da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	236
Gráfico 76 - Principais objetivos da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	237
Gráfico 77 - Principais objetivos da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	239
Gráfico 78 - Boa relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	240
Gráfico 79 - Justificações acerca da boa relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	242
Gráfico 80 - Justificação acerca da boa relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	244
Gráfico 81 - Vantagens da relação escola-família para o encarregado de educação (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	245

Gráfico 82 - Vantagens da relação escola-família para o encarregado de educação (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB).....	247
Gráfico 83 - Grau de concordância com a frase a) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se mais seguro(a) ao saber que se houver algum problema eu e o(a) educador(a)/professor(a) estaremos em contacto e tudo faremos para o resolver (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	249
Gráfico 84 - Grau de concordância com a frase a) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se mais seguro(a) ao saber que se houver algum problema eu e o(a) educador(a)/professor(a) estaremos em contacto e tudo faremos para o resolver (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	250
Gráfico 85 - Grau de concordância com a frase b) o(a) meu(minha) educando(a) porta-se melhor se souber que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	251
Gráfico 86 - Grau de concordância com a frase b) o(a) meu(minha) educando(a) porta-se melhor se souber que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	252
Gráfico 87 - Grau de concordância com a frase c) o(a) meu(minha) educando(a) esforça-se mais sabendo que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	253
Gráfico 88 - Grau de concordância com a frase c) o(a) meu(minha) educando(a) esforça-se mais sabendo que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	254
Gráfico 89 - Grau de concordância com a frase d) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se motivado(a) quando participo em atividades da escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo).....	255
Gráfico 90 - Grau de concordância com a frase d) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se motivado(a) quando participo em atividades da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	256
Gráfico 91 - Grau de concordância com a frase e) os resultados do(a) meu(minha) educando(a) podem melhorar se for mantendo contacto com o(a) educador(a)/professor(a) na medida em que posso trabalhar com ele(a) em casa de forma mais apropriada (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	257
Gráfico 92 - Grau de concordância com a frase e) os resultados do(a) meu(minha) educando(a) podem melhorar se for mantendo contacto com o(a) educador(a)/professor(a) na medida em que posso trabalhar com ele(a) em casa de forma mais apropriada (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	258
Gráfico 93 - Grau de concordância com a frase f) o contacto entre a escola e a família não influencia o(a) meu(minha) educando(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	259

Gráfico 94 - Grau de concordância com a frase f) o contacto entre a escola e a família não influencia o(a) meu(minha) educando(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	260
Gráfico 95 - O que gostaria que mudasse na relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo) .....	262
Gráfico 96 - O que gostaria que mudasse na relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB) .....	263



## **Siglário**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

QNP – Quadro Nacional de Profissões

MEM – Movimento Escola Moderna

## Índice de Anexos

Anexo A – Tipologias de pais.....	119
Anexo B - Questionário entregue aos encarregados de educação .....	123
Anexo C – Documento de apoio às entrevistas .....	134
Anexo D – Guião das entrevistas.....	137
Anexo E – Folha de registo das entrevistas.....	139
Anexo F – Autorização da Direção-Geral da Educação .....	144
Anexo G – Carta à direção .....	146
Anexo H – Carta de apresentação dirigida aos encarregados de educação .....	147
Anexo I – Carta de apresentação dirigida aos educadores e professores .....	148
Anexo J – Análise individualizada das questões do questionário.....	149
Anexo K - Registo da entrevista E1 .....	265
Anexo L – Registo da entrevista E2 .....	270
Anexo M – Registo da entrevista E3 .....	274
Anexo N – Registo da entrevista E4 .....	278

## Introdução

A família reveste-se de enorme importância no desenvolvimento da criança. É no seio da família que a criança se começa a desenvolver ao nível moral, cognitivo e afetivo, constituindo-se esta como o meio de socialização primário. As funções da família têm evoluído ao longo do tempo de diferentes formas, uma vez que a conceção dessas funções tem passado por algumas alterações.

A par da família, a escola entra na vida das crianças cada vez mais cedo e esta constitui-se também como um espaço importante no desenvolvimento da criança. Se inicialmente a escola e o educador/professor eram vistos como meros transmissores de conhecimentos cabendo-lhes única e exclusivamente essa função, nos dias de hoje a escola e o educador/professor centram-se também na promoção do desenvolvimento global da criança.

Sendo no seio da família que a criança faz as suas primeiras aprendizagens os educadores/professores devem ter em conta as suas vivências familiares, o meio e a família onde esta se insere, para que a promoção do desenvolvimento global da criança se possa desenrolar da melhor forma. É então necessário que entre a escola e a família se crie uma relação baseada na comunicação, colaboração e partilha. O educador/professor precisa de ter acesso a determinadas informações acerca da criança, do meio onde esta se insere e da sua família, sem que transponha a barreira da intimidade e mantendo sempre um comportamento ético. É também necessário que a família veja na escola e no educador/professor, parceiros no processo de desenvolvimento da criança, que procure estabelecer a comunicação e que participe neste processo de ensino-aprendizagem.

Em Portugal a relação escola-família deu os primeiros passos após o 25 de abril, foi nesta altura que a escola se começou a abrir à comunidade e a permitir a sua participação. A partir desse momento muitas foram as alterações que se observaram em relação à participação das famílias e muitos foram os documentos legais que a referiram. A Lei de Bases do Sistema Educativo constitui-se como um desses documentos de extrema importância que altera o estatuto legal do envolvimento parental na educação.

Mas as alterações em relação à relação escola-família não terminaram até aos dias de hoje e com toda a certeza não irão terminar pois as mudanças na escola e nas famílias são uma constante à medida que a própria sociedade se modifica. A relação escola-família tem que se adaptar às novas necessidades que lhe são impostas.

Há ainda muitos obstáculos/barreiras para que esta relação se estabeleça da melhor forma, mas existem também diferentes práticas que podem ajudar na promoção da participação e envolvimento das famílias. Cabe à escola promover a participação e o envolvimento das famílias com iniciativas próprias, mantendo sempre as suas portas abertas. Mas cabe também às famílias terem iniciativas de participação e terem uma postura de abertura para estabelecer esta relação pois são muitas as vantagens desta relação para todos os intervenientes.

Este relatório final insere-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e partiu das práticas profissionais que decorreram neste ciclo de estudos. A relação escola-família é algo constante no dia-a-dia de uma escola e como tal, foi possível observar de forma constante as relações que eram mantidas no decorrer das práticas profissionais. Estas relações foram observadas com bastante cuidado, respeito e curiosidade, pretendendo-se com este relatório, obter um conhecimento mais vasto deste tema.

De forma mais objetiva pretendeu-se, através de um estudo de caso, analisar e caracterizar a relação escola-família e a perceção que têm os encarregados de educação da Educação Pré-Escolar, encarregados de educação do 1º CEB, educadores e professores do 1º CEB sobre esta relação de parceria entre a escola e família.

O relatório final foi dividido em 3 partes: as práticas profissionais, o empírico e as considerações finais. Na primeira parte é feita uma contextualização das duas práticas profissionais desenvolvidas no mestrado, caracterizando a instituição, os pressupostos de ensino utilizados, os grupos/turmas e os projetos de intervenção. Na segunda parte é feito o enquadramento teórico com a seleção de informação considerada pertinente; refere-se a ética e a deontologia profissional; é definido o objeto de estudo, a pergunta de partida e os objetivos da investigação; é referida a metodologia utilizada e os instrumentos de recolha de dados; e a apresentação, análise e discussão dos resultados. Na terceira parte constam as considerações finais com a reflexão sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento profissional; a conclusão; as implicações do relatório final para a prática profissional; as perspetivas de futuro; e as propostas de trabalho/intervenção/investigação a partir do tema/problema estudado.

## **CAPÍTULO I**

### **PRÁTICAS PROFISSIONAIS**

O estágio, orientado por um profissional experiente, permite que o formando tenha a possibilidade de praticar e se confrontar com problemas reais cuja resolução reclame a reflexão, o levantamento e verificação de hipóteses, a experiência de ter cometido erros, a consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros, assim como o aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo.

(Schön, citado em Jesus, 2011, p. 3).

No plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico surgem as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada. Através destas unidades curriculares (Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico) foi-nos dada a oportunidade de contactar com a vertente prática da profissão de docente. Cada prática profissional teve a duração de 300 horas, uma em contexto de Educação Pré-Escolar e a outra em contexto do 1º CEB.

Importa então explicar a inegável importância destas unidades curriculares na formação de professores. Fernandes (2011) afirma haver uma distância entre a teoria e prática de sala de aula, o que representa um desafio a vencer, como por exemplo, a readaptação de estratégias perante a imprevisibilidade de uma aula, a planificação de acordo com os condicionalismos logísticos das diferentes turmas/escolas do nosso país, ou lidar com alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, entre outros, são aspetos com que o formando se vai debater ao longo da sua carreira e constituem-se, assim, como elementos essenciais na preparação do futuro professor. É neste sentido que a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada se vai revestir de importância e através deste contacto com a realidade poderá fazer-se a interligação entre a teoria e a prática.

## **1. Contextualização das práticas profissionais**

### **1.1. Caracterização da instituição**

Uma vez que ambas as práticas profissionais se realizaram na mesma instituição, achou-se pertinente proceder de imediato à sua caracterização, seguindo depois para a contextualização de cada uma das práticas.

O centro escolar é uma instituição pública situada no concelho de Abrantes e que tem capacidade para acolher 312 crianças do 1º CEB e 75 do pré-escolar sendo três turmas de pré-escolar e oito turmas de 1º ciclo do ensino básico. No ano letivo de 2015/2016 frequentavam a instituição 170 alunos do 1º CEB divididos por 8 salas e 43 crianças na Educação Pré-Escolar.

O centro escolar é composto por três edifícios interligados entre si em piso térreo. Assim, as suas instalações asseguram a eliminação de barreiras, nomeadamente, no que se refere a acessos, circulação, instalações sanitárias, possibilitando que todas as crianças tenham acesso a todos os espaços. As zonas de circulação interiores pela escola são possíveis pelos corredores de acesso aos diversos locais, corredores estes, que fazem a ligação entre os três edifícios do centro escolar. O acesso exterior a cada um dos edifícios também é possível através de uma porta, sem que tenha que se passar por um dos outros dois. Os edifícios permitem uma boa iluminação do seu interior e estão construídos e conservados de forma a assegurar as condições de salubridade necessárias para que a saúde, higiene e segurança dos utentes não seja afetada.

O espaço exterior da escola é bastante amplo sendo constituído por um parque infantil e um campo de futebol para a realização de jogos coletivos. No parque infantil o piso é revestido por tartan, assim como nas zonas de recreio. Já o campo de futebol é revestido com relva sintética. O restante piso divide-se entre areia e “tijolos” de cimento próprios para revestimento de chão. O espaço exterior contacta com a entrada dos três edifícios por portas que dão acesso ao edifício em si e através de uma porta em cada uma das salas de aula do 1º ciclo e do Jardim de Infância. As portas de acesso ao interior confluem em espaços amplos interiores que funcionam como espaços de recreio em dias em que as condições climáticas não sejam favoráveis ou não permitam de todo usar o recreio exterior. Todo o recinto do centro escolar se encontra vedado proibindo a entrada de pessoas estranhas ou de animais e carros que possam causar acidentes no interior da escola, bem como, para evitar saídas dos alunos sem autorização. A abertura do portão tem horas específicas e nos restantes momentos existe uma pessoa responsável pela abertura e fecho do mesmo. Existe ainda uma campainha com videovigilância que permite o contacto e a monitorização do portão. O acesso do exterior para o interior do recinto escolar, pode também ser feito por veículos de emergência através de dois outros portões localizados nas extremidades da escola, de forma a facilitar o acesso em caso de acidente.

A instituição possui a CAF (Componente de Apoio à Família) que funciona das 7h30 às 8h45 e das 15h30 às 19h00, de forma a garantir o acompanhamento dos alunos destes níveis de ensino nos períodos que vão além da componente curricular e durante as atividades de interrupção letiva. A CAF possui uma educadora e uma assistente operacional.

As AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) são uma das ofertas também possíveis nesta escola. Estas atividades são de frequência gratuita e a sua inscrição é de caráter facultativo. As entidades promotoras das AEC nesta instituição são a Associação de Pais e a Autarquia Local a qual atribui a diversas Instituições Particulares de Solidariedade Social a dinamização das mesmas.

## **1.2. Pressupostos da prática de ensino**

Tal como fazia sentido referir apenas uma caracterização da instituição também o faz em relação aos pressupostos da prática de ensino uma vez que, embora com algumas diferenças de um ciclo para o outro, são na sua génese os mesmos.

Tanto em relação à Educação Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico identifiquei-me e centrei-me em duas teorias. São elas: a teoria Personalista e a teoria Psicocognitiva/Cognitiva. Na minha opinião uma articulação entre estas duas teorias seria a ideal. A primeira teoria referida, que também pode ser denominada como humanista, tal como o próprio nome indica, centra a educação na pessoa e no seu desenvolvimento. São respeitadas as ideias da criança, os seus desejos, pulsões, interesses, etc. Por sua vez, as teorias Psicocognitiva/Cognitiva, que são geralmente qualificadas, de acordo com Bertrand (1998), como construtivistas, têm em conta os processos de aprendizagem, os conhecimentos preliminares, as representações espontâneas, os conflitos cognitivos, os perfis pedagógicos, etc. Do meu ponto de vista, aprender é construir conhecimento, assim, as teorias psicocognitivistas/construtivistas identificam-se com a minha forma de atuar em educação. Estas teorias constituem para mim um prolongamento e complemento à teoria personalista.

Mais concretamente em relação à Educação Pré-Escolar, os princípios orientadores das abordagens utilizadas no decorrer da prática profissional centraram-se entre as duas teorias referidas, as quais no fundo acabam por estar intimamente ligadas quando se fala no modelo High Scope. Ao referir a aprendizagem pela ação, como um processo de mudança desenvolvimentalista é impossível não referir a abordagem High Scope, com a qual me identifico bastante sendo esta, dentro das teorias que referi a abordagem com a qual me vejo como futura educadora. Hohmann e Weikart (2003) definem a aprendizagem pela ação “como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). O Currículo High Scope



situa-se, de acordo com Zabalza (1998) “dentro de uma perspectiva da Educação Infantil baseada na psicologia do desenvolvimento” (p. 145).

Mais concretamente em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico não posso deixar de referir o Movimento da Escola Moderna (MEM), com o qual também me identifico mas não utilizando totalmente na sua conceção teórica. Neste tipo de ensino um dos principais objetivos deve-se à ideia de Bruner (1998), de que a escola tem como dever nunca “abandonar o ideal de que a educação deve servir de meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia” (p. 27). Bruner (1998) afirmou que todas as crianças podem aprender qualquer assunto, compreendê-lo e aplicá-lo a futuros problemas, uma vez que o processo de aprendizagem se desenvolve através da invenção e da autodescoberta, de forma a que as crianças consigam compreender as relações entre as aprendizagens anteriores e posteriores. É nisto que eu também acredito e que o MEM afirma.

Acredito que só numa prática diferenciada, aglutinando várias teorias (o melhor das mesmas e juntando-as) de forma integrada, poderei atuar da melhor forma com os alunos. Não consigo selecionar somente uma teoria nem utilizá-la de forma integral, proponho então na minha prática apoiar os alunos, trabalhar com eles e encontrar a melhor forma de os motivar.

As teorias acima referidas apontam para uma nova escola. É dentro dessas teorias que me revejo como futura educadora e professora. Tendo em conta uma aprendizagem ativa e pela ação sempre com respeito pelas características e necessidades dos alunos não vendo a turma como homogénea mas como ela realmente é, absolutamente heterogénea. Foi nesta ótica que trabalhei no estágio com as crianças da Educação Pré-Escolar dando-lhes sempre uma determinada liberdade para falarem acerca do que gostavam, para, no início do dia falarem sobre as “novidades”, então porque não continuar esta corrente no 1º ciclo? É claro que no 1º ciclo há programas a cumprir mas também é possível retirar dos interesses das crianças situações que possam ser integradas nos conteúdos do currículo ou conduzi-las para que tal seja possível. Acredito assim, num futuro em que o professor não transmite somente conhecimentos aos alunos mas que cria condições favoráveis para que estes aprendam tendo em conta a sua individualidade, sendo que a “aprendizagem não tem lugar em salas de aula passivas, mas em comunidades caracterizadas por elevados níveis de participação e envolvimento” (Arends, 2008, p. 12).

### **1.3. Prática Profissional em Educação Pré-Escolar**

A Prática Profissional em Educação Pré-Escolar realizou-se entre o dia 23 de fevereiro e o dia 1 de junho de 2015 numa sala com crianças de 3, 4 e 5 anos. Nesta prática profissional foi desenvolvido um projeto cujas intenções de intervenção se prenderam com a utilização de histórias no Pré-Escolar num momento inicial de forma a levar as crianças ao encontro dos temas a trabalhar, de forma lúdica e suscitando o seu interesse. Pretendeu-se assim que as histórias surgissem como um instrumento impulsionador e potencializador de aprendizagens.

#### **1.3.1. Caracterização do grupo/turma**

A informação sobre as características do grupo/turma do jardim-de-infância foi recolhida de duas formas. Primeiro através do Plano Anual de Turma facultado pela educadora e depois pela observação que foi possível realizar durante o período de estágio. A turma era constituída por 15 crianças das quais 9 eram raparigas e 6 rapazes. No que diz respeito às idades das crianças, existiam 5 crianças com 4 anos e 10 crianças com 3 anos. Todas frequentavam pela primeira vez a Educação Pré-Escolar.

Inicialmente não existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais que tivessem sido referenciadas, no entanto, as Técnicas do Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI) foram chamadas à instituição para avaliar duas das crianças da sala e começaram de imediato a trabalhar com elas todas as quartas-feiras no período da manhã.

Em relação à caracterização das crianças, a nível da motricidade grossa a criança de 3 anos não consegue virar ou parar repentinamente ou rapidamente; consegue saltar a uma distância de 38 a 60 centímetros; consegue subir uma escada sem ajuda, alternando os pés; e consegue saltar num só pé, usando uma série de saltos irregulares com algumas variações (Corbin, citado em Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 287). A criança de 4 anos possui um controlo motor mais eficaz do parar, iniciar e virar; consegue saltar a uma distância de 60 a 84 centímetros; consegue descer uma escada alternando os pés, se apoiada; e consegue dar quatro a seis saltos num só pé. Aos 5 anos a criança já consegue iniciar, virar e parar eficazmente em jogos; consegue saltar a correr uma distância de 70 a 90 centímetros; consegue

descer uma escada sem ajuda, alternando os pés; e consegue facilmente saltar num só pé uma distância de 5 metros (Papalia, Olds & Feldman, 2001)

Em termos do desenvolvimento intelectual, de acordo com a teoria cognitiva de Piaget as crianças desta sala encontram-se no estágio pré-operatório (que vai desde os 3 aos 7 anos). Neste estágio predomina o pensamento intuitivo, no qual a criança deduz por percepção direta, sem usar muito o raciocínio. Estabelece-se uma relação da criança com o mundo não só através de ações sensoriais e motoras mas também por meio de ações mentais, simbólicas ou representativas. A criança desta idade não pensa através de conceitos ou relações mas através de pré-conceitos ou pré-relações. A inteligência pré operatória (Piaget, citado em Lourenço, 2010) possui características como: centração; egocentrismo; irreversibilidade; triunfo da afirmação sobre a negação; subordinação das transformações às configurações; confusão entre transformações irrelevantes e relevantes; compreensão de relações autônomas em termos subjetivos; pensamento infantil animista; indiferenciação entre o real, o possível e o necessário; insensibilidade à contradição; regulações não operatórias; funções, identidades, correspondências e morfismos.

Ao nível do desenvolvimento psicossocial de acordo com Erikson as crianças nestas idades encontram-se no que ele define de “3ª idade”. Para caracterizar este estágio recorreu-se à publicação da Universidade Paulista, “Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital” de Ribeiro, Vicente e Gabas (2011). Nesta idade surge o conflito Iniciativa vs. Culpa. Observa-se um desejo de tomar a iniciativa na realização de atividades e quando o fazem as crianças obtêm grande prazer. É nesta altura bastante importante a forma como os pais reagem a essa iniciativa própria das crianças uma vez que ao encoraja-las irão gerar sentimentos de liberdade e autoconfiança, a criança vai sentir-se orgulhosa. Por sua vez ao punirem a criança poderão gerar inibição das ações e sentimentos de culpa. É ainda neste estágio ou idade, que as crianças passam a perceber as diferenças sexuais e os papéis de homens e mulheres. O complexo de Édipo surge e a virtude deste estágio é o propósito ou seja, a criança já consegue planejar e realizar ações, ela planeia e realiza com determinado propósito, objetivo (Ribeiro, Vicente & Gabas, 2011). Coloca-se uma questão base nesta idade “Sou bom ou mau?”.

Em termos do desenvolvimento artístico, de acordo com Luquet (citado em Correia, 2012), as crianças entre os 3 e os 4 anos de idade situam-se numa etapa chamada “realismo falhado”. “Neste nível a criança faz representações exageradas de um objeto ou pode até omitir partes do mesmo, de acordo com a importância que o

objeto representa para ela” (Correia, 2012, p. 19). A criança mostra ter a intenção de desenhar algo com determinado aspeto, no entanto, não consegue, devido a obstáculos de ordem motora (quando não têm o controle total de seus movimentos) e obstáculos de ordem psíquica (referente ao carácter de tempo limitado e descontínuo da atenção infantil) (Rodrigues, 2010). A partir dos 4 anos e até por volta dos 10/12 anos as crianças encontram-se na fase do realismo intelectual. Nesta fase a criança faz uso de transparências (ao representar o corpo humano, desenha os órgãos internos, ou para representar uma casa, desenha os objetos que estão dentro da mesma) (Correia, 2012). Utiliza também técnicas como:

Planificação (representação do objeto visto de cima, como em planta baixa), rebatimento (quando representa algum objeto de forma rebatida, como se estivessem unidos por um eixo) e a mudança do ponto de vista (quando a criança usa simultaneamente vários no mesmo desenho). (Rodrigues, 2010, p. 13)

### ***1.3.2. Desenvolvimento da prática profissional***

O nome do projeto realizado no decorrer da prática profissional foi “Conto a conto vamos aprendendo”. Com este projeto pretendi incidir em todas as áreas da Educação Pré-Escolar não podendo assim, colocar objetivos direcionados para uma só área. Como base para determinar os objetivos deste projeto foi tida em conta a Legislação do Pré-Escolar as Orientações Curriculares e a Planificação Anual da Instituição. Assim, o projeto e as atividades tiveram como principais objetivos:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança;
- Desenvolver a expressão e a comunicação;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.

Para a escolha do tema e conseguinte planificação de atividades foi tido em conta o nível de desenvolvimento do grupo para que não só a escolha das histórias como ponto de partida fosse propiciadora de momentos de prazer para as crianças, como a construção de atividades decorrentes das histórias fossem desafiadoras mas não demasiado ao ponto de criar algum tipo de frustração nas crianças nem muito extensas retirando-lhes o tempo de brincar a que estão habituados. A observação e interação com as crianças justificaram a escolha, uma vez que as histórias eram

bastante apreciadas no grupo. Para além disso, as histórias permitem trabalhar vários temas e ao encontro do que a educadora pretendia trabalhar com as crianças sem que se desse um “corte” entre o que a educadora se encontrava a trabalhar e o que eu iria realizar.

A escolha das histórias justificou-se ainda por estas abarcarem, no meu ponto de vista possibilidades “infinitas” e gerarem possibilidades “infinitas”. Foi principalmente pelo interesse das crianças que escolhi as histórias, mas não posso dizer que também não tenha sido uma ideia que tive derivada do meu gosto. Foi uma escolha feita pelas possibilidades e pela articulação que possibilitavam. Mas foi também uma escolha feita pela importância das histórias na educação, na formação das crianças, pelos seus benefícios e pelo efeito que elas podem ter.

Sequeira (2000) refere benefícios da leitura de histórias como “desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas porque se pode representar e analisar o real” (p. 70). Quando nos referimos à leitura de histórias na Educação Pré-Escolar, um conceito deve vir interligado, o de “literacia emergente”. De acordo com Mata (2004) a leitura de histórias constitui a prática em termos de literacia emergente, mais estudada pela sua frequência de utilização e pelo seu carácter positivo e lúdico.

Constituiu-se como meu papel mobilizar todo o conhecimento que fui construindo ao longo do meu percurso académico e as competências necessárias para que pudesse desenvolver atividades integradas em várias áreas do currículo e não compartimentadas em áreas. Pretendeu-se assim, trabalhar as áreas expressas na Orientações Curriculares de forma, transversal, uma vez que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover atitudes e valores nas crianças, que lhes permitam tornarem-se cidadãos consciente e solidários pretendendo-se capacitá-las para a resolução dos problemas da vida presente e futura.

Como conclusão da prática profissional, em relação ao valor do projeto de intervenção realizado através de histórias foi possível trabalhar todas as áreas de conteúdo de uma forma lúdica e criativa. Este projeto levou a um desenvolvimento da forma de planificar as atividades, de encontrar formas de explorar as áreas com atividades criativas, interessantes e adequadas à faixa etária das crianças com que se trabalhou. Os resultados alcançados foram bastante melhores do que os imaginados

nas expectativas iniciais, cumpriram-se os objetivos delimitados inicialmente e pode verificar-se uma evolução das crianças ao longo do tempo.

Houve rápido desenvolvimento de empatia com as crianças, que me receberam de braços abertos, bem como a educadora e a técnica operacional da sala, com quem foi sempre possível contar. O grupo de crianças mostrou-se sempre interessado, cheio de vontade de receber “informação” nova, de realizar atividades novas, tudo era novidade e tudo era aceite com um sorriso nos lábios. Não houve uma única vez em que alguma das crianças se tenha negado a realizar as atividades ou tenha mostrado desagrado pelas mesmas, muito pelo contrário, muitas vezes, quando se estava a trabalhar em pequenos grupos ou com crianças de forma individual as restantes crianças passavam ao pé de mim a lembrar-me que ainda não tinham realizado a atividade e a questionar-me sobre quando a iriam realizar.

Em relação à educadora pode-se dizer que foi incansável, tendo sido inclusive ela que arranjou alguns livros depois de lhe ter falado dos títulos, forneceu-me sempre tudo o que tinha, conversou sempre comigo acerca das atividades e deu-me sempre as suas opiniões mais sinceras. Pude contar de forma total com o seu apoio e isso ajudou bastante na minha integração. Também com a técnica operacional se desenvolveu a mesma relação. Houve sempre uma relação próxima com a coordenação da escola e restantes educadoras e técnicas operacionais. Em relação aos pais também houve oportunidade de ter uma grande aproximação o que foi uma mais-valia, tive acesso a cadernetas, a conversas com a educadora, a horas em que a educadora recebeu os pais (reuniões), fosse para irem buscar avaliações que ainda não tinham conseguido ir buscar ou para realizar a matrícula no novo ano.

Houve a necessidade de dar apoio sempre que a técnica operacional era chamada para ajudar na parte do 1º ciclo, não tendo isso, de forma alguma, constituído calgo negativo; ajudei de bom grado e passei por experiências que talvez não teria tido oportunidade se me tivesse mantido noutro papel.

#### **1.4. Prática Profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico**

A Prática Profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico realizou-se entre o dia 20 de outubro de 2015 e o dia 1 de fevereiro de 2016 numa turma legalmente constituída por alunos do 2º e 3º anos de escolaridade, no entanto, alguns alunos encontravam-se a trabalhar conteúdos curriculares do 1º ano. Assim, na caracterização, tal como foi

referido no portefólio de estágio, irá recorrer-se à utilização do termo “alunos do 1º ano”. Contrariamente à prática profissional no contexto de Educação Pré-Escolar, onde foi relativamente fácil definir as intenções de intervenção do projeto que foi desenvolvido, nesta prática profissional esta tarefa revelou-se bastante complicada, pela dificuldade de encontrar um projeto que se adequasse à turma (pelos motivos que veremos mais à frente). O Professor Cooperante mostrou-se disponível para que eu pudesse proceder à escolha de um tema. Talvez fosse mais fácil escolher temas que pela sua abrangência dessem para poder de forma simples e sem grandes problemas trabalhar todas as temáticas, seriam eles temas como: as histórias, os animais, entre outros, no entanto, optei por escolher um tema que embora difícil de trabalhar e que me iria colocar alguns obstáculos, era na verdade um tema indispensável a trabalhar com a turma em questão. Assim, as intenções de intervenção do projeto prendem-se com a cidadania, a disciplina, a igualdade, a partilha, o respeito por si e pelos outros, os afetos, entre outros, em suma, uma educação para os valores. Pretendeu-se assim que alunos com grandes dificuldades a este nível e que em anos anteriores não trabalharam estas dimensões melhorassem os seus comportamentos através do desenvolvimento de atividades relativas a estas temáticas. Após uma seleção de subtemas e tendo em conta o que se pretende trabalhar bem como a sua adequação à faixa etária foram planificadas atividades que pretendem levar a uma adequação de comportamentos e consciencialização dos mesmos.

Importa referir que embora todas as turmas tenham características muito próprias, este estágio, decorreu numa turma com características ainda mais próprias do que se pode mesmo imaginar (as quais vão ser mostradas na caracterização do grupo/turma). Por isso mesmo a equipa com quem trabalhei foi um pouco diferente do habitual, sendo constituída pelo professor titular e por dois professores de apoio (uma das professoras de apoio trabalhava com os alunos do 1º ano na sala à segunda-feira, terça-feira, quarta-feira e sexta-feira e o outro professor de apoio trabalhava noutra sala com os mesmos alunos à quinta-feira). Para além destes intervenientes no processo educativo, havia também uma professora de ensino especial que trabalhava com algumas crianças algumas horas por semana.

#### **1.4.1. Caracterização do grupo/turma**

A informação sobre as características do grupo/turma da turma do 1º ciclo foi recolhida de duas formas. Primeiro através das fichas de informações dos alunos facultadas pelo professor titular de turma, (bem como outras informações fornecidas,

dado que o plano anual de turma ainda não se encontrava concluído aquando da construção do Plano Individual de Formação) e pela observação que foi possível realizar durante o período de estágio. Esta caracterização inicial teve algumas alterações no decorrer do estágio, no entanto, importa aqui fazer a caracterização do grupo que encontrei inicialmente. A turma era constituída por 20 alunos dos quais 9 são raparigas e 11 são rapazes. Existiam no início do ano três alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo que este número manteve-se, no entanto, mais 2 alunos foram medicados e para outros 3 alunos foram elaborados relatórios para fossem encaminhados para consultas de desenvolvimento por forma a poderem ser avaliados. Todos os alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar pelo menos durante um ano.

Em relação à constituição da turma que por si só não facilitava o trabalho realizado em sala de aula, esta situação era agravada pelo comportamento e pelas atitudes dos alunos que não revelavam estar perto do ideal.

Na altura em que foi iniciado o estágio os alunos ainda não respeitavam as regras da sala de aula, pelo que havia necessidade de trabalhar este aspeto. Os alunos também não conseguiam prever as consequências das suas ações, nem sempre assumiam a responsabilidade pelos seus atos e mostravam atitudes menos corretas. Os alunos mostravam ser capazes de chamar a atenção dos adultos quando alguém não se comporta de acordo com as normas estabelecidas em grupo, mas, quando envolvidos nas atividades, por vezes “contornavam” as regras de modo a prosseguirem os seus objetivos. Além disso, estes comportamentos de chamar a atenção dos adultos revestiam-se muitas vezes do simples ato de “fazer queixa” do colega e não como forma de alterar um comportamento. Ao nível das brincadeiras os alunos revelavam comportamentos agressivos que já tinham tido consequências graves, tanto ao nível da saúde como de castigos de impedimento de frequência das aulas durante um período de tempo definido.

O nível de concentração dos alunos desta turma era relativamente reduzido, bem como o seu interesse na realização das tarefas. A maioria deles não demonstrava vontade de aprender e as atividades realizadas em sala de aula constituíam-se como uma obrigação, algo que simplesmente tinham que fazer mas que não lhes dava prazer.

No que se refere à autonomia dos alunos em contexto de sala de aula, verificava-se que os índices eram bastante reduzidos. Dos vinte alunos que constituem a turma, apenas quatro alunos revelavam capacidade de autonomia na realização dos



conteúdos programáticos em todas as áreas curriculares disciplinares. Os restantes dezasseis elementos que constituem a turma, revelavam bastante dificuldade em reter a informação e trabalhar os conteúdos programáticos. Necessitavam do apoio direto do docente (os resultados que conseguiam obter, apenas pelos seus meios, ficavam muito aquém do desejado) na medida em que apresentam uma leitura e escrita pouco consolidada. A falta de “ferramentas” tornava estes alunos muito dependentes do docente. O nível de competências que apresentavam, na generalidade, era muito baixo, questionando-se as transições de ano a que foram sujeitos. Ao nível de leitura, interpretação, oralidade, escrita criativa, raciocínio, capacidade de elaborar esquemas facilitadores para compreensão de enunciados e implementação de estratégias adequadas na resolução de exercícios apresentavam competências muito reduzidas, o que influenciava de forma negativa o seu ritmo de trabalho.

No ano letivo anterior, fatores comportamentais graves condicionaram a aquisição e aplicação de conteúdos programáticos dos alunos acima referidos. O incumprimento de regras básicas de funcionamento foi uma constante ao longo do ano letivo anterior, sendo que o primeiro contacto com o primeiro ciclo do ensino básico desenvolveu-se na base de uma “anarquia” na sala de aula. Apenas no presente ano letivo estes alunos começaram a conhecer o trabalho em sala de aula e a verificar que sem disciplina, método e rigor os resultados escolares alcançados nunca seriam os ideais.

Os alunos desta turma possuíam entre 7 e 8 anos, havendo ainda um aluno com 10 anos. Para que a caracterização dos alunos seja o mais completa possível é necessário abordar estas três idades. Cratty (citado em Papalia, Olds & Feldman 2001) afirma que, de uma forma geral, ao nível das competências motoras as crianças de 7 anos podem equilibrar-se num só pé sem olhar; podem andar numa barra com 5 cm de largura; podem saltar ao pé-coxinho em pequenos quadrados e podem realizar corretamente o salto ao eixo. Já as crianças de 8 anos podem fazer trações com uma pressão de 6 kg; podem dar saltos rítmicos alternados segundo padrões 2-2, 2-3 ou 3-3; as raparigas podem lançar uma bola a 12 metros de distância e é nesta altura que o número de jogos em que ambos os sexos participam atinge o máximo. Aos 10 anos as crianças podem avaliar e interceptar percursos de bolas que foram atiradas à distância e as raparigas podem correr 5 metros por segundo. São estas algumas características físicas das crianças destas idades (Papalia, Olds & Feldman 2001).

No que diz respeito às competências motoras e o jogo físico, Papalia, Olds e Feldman (2001) referem o “brincar-à-luta” sendo que, cerca de 10% dos jogos livres

das crianças da escola consiste nesta atividade. Gallahue (2001) relacionou as fases do desenvolvimento motor com a aquisição da motricidade e com as idades cronológicas dos sujeitos. Segundo este autor as crianças com 7, 8 e 10 anos encontram-se todas na mesma fase, a fase dos movimentos especializados. Este tipo de movimentos referem-se a uma etapa de aperfeiçoamento dos movimentos fundamentais, em que são refinados, combinados e elaborados. São tipicamente dominados no final da infância e um pouco mais tarde podem apresentar-se na forma de habilidades complexas na vida diária, nas atividades de recreação e no desporto competitivo (Gallahue, 2001). Esta fase compreende ainda três estádios: transição; aplicação e utilização permanente. As crianças a que nos referimos encontram-se no primeiro estágio da fase dos movimentos especializados, a fase de transição.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo/intelectual, de acordo com a teoria cognitiva de Piaget as crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos encontram-se no estágio das operações concretas. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001) estas crianças:

são menos egocêntricas e são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos (atuais). (...) são agora capazes de pensar logicamente, porque podem ter em consideração múltiplos aspetos de uma situação, em vez de se concentrarem num único aspeto. A capacidade crescente de compreender os pontos de vista dos outros, ajuda-as a comunicar mais eficientemente e a ser mais flexíveis nos seus julgamentos morais. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 420)

Em relação aos avanços nas capacidades cognitivas específicas durante o período escolar Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que há: capacidade de distinção entre fantasia e realidade; capacidade de classificação; raciocínio indutivo e dedutivo; capacidade para fazer julgamento (causa e efeito); seriação e inferência transitiva; pensamento espacial; noção de conservação; avanços significativos na matemática.

No que diz respeito ao desenvolvimento moral Papalia, Olds e Feldman (2001) afirmam que, de acordo com Piaget, o desenvolvimento moral se encontra intimamente ligado ao crescimento cognitivo. Para Piaget o julgamento moral desenvolve-se em dois estádios, o primeiro, moralidade heterónoma e o segundo, moralidade autónoma. No que diz respeito a estes estádios de desenvolvimento as crianças da turma encontram-se no Estádio 1 – moralidade heterónoma. Em relação a

este estágio os mesmos autores referem que se caracteriza por juízos rígidos e simplistas acerca dos valores morais:

A criança pequena pensa rigidamente sobre os conceitos morais. Neste estágio as crianças são bastante egocêntricas; não conseguem imaginar mais do que uma maneira de encarar uma questão moral. Acreditam que as regras não podem ser alteradas, que um comportamento está certo ou errado e que qualquer ofensa merece ser castigada (a não ser que sejam eles próprios os ofensores!). (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 427)

Ainda em relação ao desenvolvimento moral Kohlberg definiu três níveis de raciocínio moral, sendo que, cada um destes níveis se subdivide em dois estágios, são eles: moralidade pré-convencional; moralidade convencional e moralidade pós-convencional. As crianças da turma encontram-se no Nível I, a moralidade pré-convencional. “As pessoas, sob controle externo, obedecem às regras para evitar castigos ou para ser premiado, ou agir por interesse próprio” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 551).

Do ponto de vista do desenvolvimento psicossocial mais uma vez se recorreu ao documento “Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital” de Ribeiro, Vicente e Gabas (2011). De acordo com a teoria de desenvolvimento psicossocial defendida por Erikson as crianças nestas idades encontram-se no que ele define de “4ª idade”. Nesta idade surge o conflito Competência vs. Inferioridade. A competência é então a principal virtude destas idades escolares colocando as crianças a questão “Serei competente ou incompetente?”. Esta é a altura em que se começam a desenvolver aprendizagens escolares, mas não só. É também uma altura em que a criança testa os seus limites e estabelece objetivos, assim, o seu sucesso ou insucesso nestes pontos será também determinantes para o desenvolvimento da mesma. Também o desporto é nesta altura importante e o sucesso no mesmo vai ser determinante, como na escola. O sucesso leva à adoção de sentimentos de competência, sendo que, por sua vez o fracasso leva ao desenvolvimento de inferioridade. Este fracasso pode ainda levar mais ao extremo o sentimento de incompetência quando as crianças são repreendidas por não conseguirem alcançar algum objetivo, são mesmo ridicularizadas ou rejeitadas. Ao comparar-se aos seus colegas, a criança sente-se então mais competente que os seus colegas, tão competente quanto eles ou menos competente, comparação esta que tem extrema importância na sua autoestima. A virtude deste estágio é a habilidade pois ao concluir uma tarefa a criança sente que adquiriu habilidade. (Ribeiro, Vicente & Gabas, 2011).

#### **1.4.2. Desenvolvimento da prática profissional**

O nome do projeto realizado no decorrer da prática profissional foi “Porque eu sei...ser, estar, conviver!”. Neste projeto trabalharam-se alguns valores para uma cidadania ativa, uma formação cívica. Embora a cidadania faça parte da componente letiva, o projeto foi mais específico atendendo às necessidades encontradas na turma, não seguindo por isso um “programa” mas uma lista de aspetos necessários a trabalhar.

A justificação deste projeto de intervenção, parte da existência de um problema de comportamentos e de valores. Os comportamentos pouco adequados (as constantes brigas, queixas de assistentes operacionais, de outros professores, de professores das AEC, etc.) tomaram uma dimensão difícil de controlar. Formou-se então uma turma com alunos sem gosto pela aprendizagem tornando-se a ida à escola num ato meramente mecânico e obrigatório. Os alunos realizam as atividades com uma atitude de desinteresse, os textos lidos são só textos, as fichas são só fichas, de uma forma geral as atividades são todas realizadas por mera obrigação. A ida à escola não é vista com alegria por ir aprender. A solução encontrada para os problemas comportamentais foi a mudança de professor, tendo o agrupamento convidado um professor com perfil adequado para trabalhar com este grupo de alunos. Era urgente mudar estes comportamentos (importa referir que já não se aproximam do que eram inicialmente, tendo melhorado significativamente), sendo neste âmbito que surgiu este projeto, como forma de ajudar a melhorar os comportamentos dos alunos e esta crise de valores que prejudica não só o seu percurso escolar, como o seu futuro. Tal como já foi referido, antes de elaborar este projeto tive oportunidade de observar o grupo de crianças e de conversar com o professor titular de turma e a professora de apoio educativo que me apoiaram na identificação das necessidades da turma. Poder-se-ia trabalhar: o gosto pela aprendizagem, o desenvolvimento de competências nos alunos, dificuldades na leitura, dificuldades na escrita, dificuldades na interpretação, baixa autonomia, entre outros. No entanto, a cidadania e os valores foram as áreas consideradas “de risco”. Importa ainda referir que, em relação às outras áreas embora não tenha concebido um projeto, encontrei-me a colaborar com professor titular, trabalhando diariamente com os alunos. O professor titular deu-me plena autonomia para trabalhar com os vários grupos de alunos as matérias curriculares, interagindo com os alunos. Em cooperação com o professor titular de turma pude, nesta parceria, utilizar todos os recursos existentes na sala de aula, ou implementar atividades que pudessem ser enriquecedoras do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao papel do professor e da educação na vida dos alunos em termos da cidadania, da vida em sociedade, Beltrão e Nascimento (2000) referem que “parece consensual afirmar o papel central da educação na preparação de cidadãos para o futuro, nomeadamente como elo de ligação entre as comunidades locais e o mundo à sua volta” (p. 26). Também o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (citado em Figueiredo, 1999) refere que “escolher um determinado tipo de educação equivale a optar por um determinado tipo de sociedade” (p. 19), sendo que “atualmente, a responsabilidade da escola e do professor no desenvolvimento global da personalidade do aluno aumentaram” (Araújo, 2008, p.102).

Com este projeto na área da Educação para a Cidadania pretendeu-se incidir em todas as áreas do currículo do 1º ciclo. Para determinar os objetivos deste projeto foram tidos em conta os objetivos referidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, as competências gerais do ensino básico, o Currículo Nacional do Ensino Básico, o documento Educação para a Cidadania – Uma proposta curricular de Educação para a Cidadania e uma Planificação a longo prazo da Área de Formação Cívica do Agrupamento de Escolas nº 1 de Abrantes. Assim, o projeto teve como principais objetivos:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno;
- Estimular o desenvolvimento global de cada aluno;
- Promover a disciplina;
- Ajudar os alunos a gerir as suas emoções;
- Promover a compreensão dos limites da liberdade individual;
- Promover o respeito pelas regras;
- Promover atitudes de cooperação, solidariedade e resolução de situações de conflito de forma não violenta;
- Promover o respeito por si e pelo outro;
- Valorizar a amizade;
- Promover uma educação de valores;
- Promover o respeito pela diferença;
- Sensibilizar para as relações interpessoais.

Em relação ao valor do projeto de intervenção acho que foi extremamente bem elaborado uma vez que me foquei nos pontos-chave para os objetivos definidos. O resultado, embora não se possa dizer que está à vista porque somente observando os alunos antes e depois do projeto se poderia ver essa mudança, no entanto, a meu ver

consegui através de um projeto que era extremamente necessário nesta turma, trabalhar todas as áreas de conteúdo utilizando várias estratégias e materiais. Ao nível profissional este projeto ajudou-me bastante pois acredito que cada vez mais o trabalho de um professor passe também bastante por esta área da cidadania, formação pessoal, educação para os valores. Em termos de desenvolvimento pessoal cresci bastante, tive que ultrapassar alguns obstáculos que se me tivessem colocado noutra turma talvez não existissem (não o digo com valor depreciativo, pelo contrário), tive que lidar com frustrações e ultrapassá-las também. Voltando aos resultados estes foram bastante melhores do que imaginei no início do estágio, os alunos mostraram-se sempre motivados e empenhados nas tarefas e isso foi sempre meio caminho para que os resultados fossem bons. A meu ver, consegui cumprir os objetivos que delimitei no Plano Individual de Formação, que foram os mesmos que posteriormente passei para o portefólio. Foi possível observar uma mudança de comportamentos, não representando ainda os ideais mas aproximando-se cada vez mais deles e penso ter contribuído para a formação global destes alunos como cidadãos conscientes.

Criei rapidamente (tal como no estágio anterior) uma grande empatia com alunos, professores, funcionários e pais. Os alunos receberam-me de braços abertos, aceitaram-me na sala e no dia-a-dia da turma. O professor titular com quem também estabeleci desde logo uma relação de amizade, cumplicidade e companheirismo recebeu-me na sua sala fez-me sentir que estava também na minha sala e fez-me sentir bem-vinda. Foi-me dada autonomia desde o início e o professor titular informou os alunos que ali eu iria ser uma professora igual ao professor titular. Ser colocada nesta situação foi sem dúvida bastante motivador, tive oportunidade de autonomamente explicar novos conteúdos aos alunos, de definir o que deveriam fazer, etc. o que me fez sentir útil e confrontar-me ainda mais com a realidade pois não me limitava a planificar duas atividades por semana e me mantinha numa perspetiva mais de observação e de ajuda quando solicitada mas participava ativamente e autonomamente (dentro do definido para o dia) no dia-a-dia da sala. E os alunos começaram desde logo a ver-me como uma outra professora na sala a trabalhar em conjunto com o professor titular e a professora de apoio educativo. Referindo a professora de apoio educativo, também fui bastante bem recebida pela parte dela e criámos uma grande empatia, pude contar com a sua ajuda e apoio constante. De uma forma geral, criei empatia com o corpo docente e não docente da escola. Já conhecia alguns professores, fiquei a conhecer outros e mantive uma boa relação com eles, bem como, com a coordenadora. Também com as assistentes operacionais mantive uma boa relação, pude contar sempre com a sua ajuda

Penso ter evoluído um pouco mais a cada dia, este não era também para mim um tema fácil de trabalhar, pois inicialmente não sabia muito bem o que poderia fazer para que não me cingisse a debitar conceitos e fazer fichas, tentando proporcionar aos alunos atividades significativas. Por isso, trabalhar este tema foi mais um desafio.

## **2. Problematização a partir da prática profissional**

Embora tenha trabalhado temas diferentes em ambas as práticas profissionais, pude observar algo em comum: a relação escola-família. Assim, uma vez que me foi permitido estar presente e participar de contactos entre a educadora e o professor titular e as famílias este pareceu-me ser um tema transversal às duas valências que poderia trabalhar. Das observações realizadas surgiu a curiosidade de perceber as concepções que educadores/professores do 1º ciclo e encarregados de educação têm acerca desta relação. Para além disso, outros fatores influenciaram a minha escolha tais como: a importância que é dada nos dias de hoje à relação escola-família, as mudanças que se têm observado nesta relação e o facto de ser algo que “não se aprende na universidade” como estabelecer esta relação, uma vez que embora possam existir alguma diretrizes e modelos teóricos, não há uma forma correta de o fazer, sendo necessário ter em conta uma variedade de fatores. Embora este seja um tema muito escolhido nas teses e dissertações cada caso é um caso e por isso acredito que lendo-as somente não conseguiria retirar relações que me ajudassem da forma como pretendo na minha vida profissional e no estabelecimento de uma relação positiva entre a escola e a família. Por isso mesmo achei importante explorar este tema. O facto de já me encontrar a trabalhar no contexto das AEC e não ter grande contacto com os encarregados de educação (algo que gostaria de ter mais e que considero de extrema importância) também foi um fator que me levou à escolha deste tema, uma vez que os contactos esporádicos que mantenho com os encarregados de educação dos meus alunos cingem-se a algum recado que haja necessidade de enviar na caderneta ou uma conversa à saída da escola. A impossibilidade de conhecer melhor os alunos mantendo uma relação com os pais é um ponto extremamente negativo no ensino, tanto para os educadores/professores como para a família e por conseguinte para o aluno. Como considero esta relação de extrema importância e bastante positiva no processo educativo quis saber mais acerca dela para que, no meu futuro possa estar mais informada e agir de forma mais correta e para que possa ainda retirar o máximo partido da mesma com vista ao desenvolvimento global da criança. Para além disso, nas duas práticas profissionais os contextos familiares mostraram-se bastante heterogéneos e diferiram bastante de uma prática para a outra o que me suscitou ainda mais curiosidade.



### 3. Ética e deontologia profissional

Fazendo permanentemente parte da vida dos docentes, a ética e a deontologia profissional são conceitos importantes. Pode mesmo considerar-se que a função de docente é essencialmente ética e se reveste de dilemas éticos e morais. Mas não só na vida dos professores, também enquanto alunos que realizam um estudo/investigação, se colocam questões de ética. Assim, achou-se pertinente referir estes dois conceitos explicando-os e associando-os à profissão e a este projeto concretamente.

Os termos ética e deontologia profissional são de utilização comum nos dias de hoje quer seja no contexto pessoal ou no contexto profissional. Constituindo-se o professor como um modelo na educação das crianças e como alguém que deve ser o mais correto possível, assume-se que este profissional tem uma responsabilidade acrescida em relação à ética e deontologia profissional. Nos dias de hoje é possível observar-se “uma preocupação acrescida pela temática da ética e da moral” (Ribeiro, Queirós & Freire-Ribeiro, 2010, p. 1051) na formação inicial de professores. Importa pois compreender melhor qual a relação existente entre a ética e a educação e por conseguinte a deontologia profissional.

Tal como qualquer conceito abstrato, também o conceito de ética foi alvo de numerosas tentativas de definição. Viana (s/d) refere que a ética “verifica o comportamento humano nos diversos setores, notando os seus erros e desvios” (p. 16) mas também “formula os princípios essenciais a que deve subordinar-se a vida moral e a conduta do homem (...) indica ao homem o seu dever” (p. 16). Monteiro (2004) também apresenta uma definição de ética afirmando-a como “uma reflexão sobre os princípios do bem e do mal, na sua universalidade” (p. 21). Sendo que, na mesma ótica, Souza (1995) assume que a ética “sustenta e dirige as ações do homem, norteador a conduta individual e social (...) e define o que é virtude, o que é bom ou mal, certo ou errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade” (p. 187)

A deontologia profissional, ou ética profissional (podendo utilizar-se estes dois termos) é também um conceito com várias definições, no entanto, todos convergem para uma ideia semelhante. Lalande (citado em Marques, 2009) define deontologia ou ética profissional, referindo que esta diz respeito a “um código de princípios e deveres (com os correspondentes direitos) que se impõem a uma profissão e que ela se impõe a si própria, inspirados nos seus valores fundamentais” (p. 19) e tem como objetivo

regulamentar o exercício da profissão, pela formulação de princípios, direitos e deveres dos seus profissionais. Estes princípios, direitos e deveres são formulados num código deontológico que é adotado pela classe profissional em causa. Este código pode ter força jurídica ou apenas moral.

Com as mudanças na sociedade sejam elas de ação ou de pensamento também a profissão docente aparece afetada. De acordo com Marques (2009, p. 13) “essas mudanças resultam inevitavelmente em problemas/dilemas em que o educador/professor se vê perante situações de difícil resolução ou mesmo conflitos de valores que o obrigam a optar por uma alternativa entre duas ou mais”. Para Caetano (1997, p. 194), os dilemas são vistos como: “vivências subjetivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de ação e/ou de valoração) divergentes entre si”.

Em relação ao tipo de dilemas, Caetano e Afonso (2009) referem que num estudo realizado, entre os dilemas referidos mais frequentes salientam-se:

- “Profissionais – Dedicar-me inteiramente à minha profissão ou privilegiar a minha família;
- Escola – Atuar de acordo com o que acredito que seja o bem de um aluno ou submeter-me às regras da escola;
- Família dos alunos – Lidar com as famílias de igual modo ou atender às suas necessidade específicas;
- Avaliação – Classificar o aluno tendo em contas apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula.”

(Caetano & Afonso, 2009, p. 255)

No entanto, as autoras referem ainda que foram enunciados outros dilemas: em relação ao sistema; a relação com os colegas; a gestão de sala de aula onde se integram os dilemas de gestão das relações com os alunos, do ensino e da avaliação; a gestão de processos de aprendizagem; a gestão de recursos ou de estratégias; o cumprimento das regras.

### **3.1. Ética e Deontologia nas Práticas Profissionais**

No decorrer das Práticas Profissionais inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como, na implementação deste projeto procurou-se ter em conta alguns padrões éticos.

Tive oportunidade de participar numa variedade de situações educativas em que mais do que nunca, como futura profissional da educação deveria ter em conta a ética e a deontologia docente. A verdade, a justiça e a confidencialidade foram valores que depressa abracei ao iniciar os estudos na área da educação. Considero-os como valores essenciais não só na vida profissional mas em todos os contextos de vida. A verdade a todos os níveis e com todos os intervenientes no processo educativo. A justiça, talvez o valor mais difícil de controlar, embora tenhamos a noção do que é certo e errado, do que é justo e do que é injusto, muitas são as vezes que de forma não intencional e inconscientemente se incorre em injustiças. No entanto, e tendo a noção dessa dificuldade, este valor foi sempre pensado em cada atitude, em cada gesto, em cada palavra, em cada contacto fosse com alunos, professores, assistentes técnicos, pais, órgãos de direção, etc. Em relação à confidencialidade houve sempre o cuidado de não referir (num contexto extra escola) alunos (seus dados, nomes, situações familiares, dificuldades mostradas, entre outros) e situações observadas (reuniões de pais, as próprias aulas, os momentos de recreio). Esta confidencialidade estendeu-se dos alunos a todos os intervenientes no processo educativo, sendo que todas as informações recolhidas foram apenas para utilização académica e houve um cuidado em nunca passar informações. Para além disso a confidencialidade foi também uma constante ao falar com encarregados de educação, respeitando o corpo docente e não docente da escola, uma vez que à estagiária, cabia-lhe observar, aprender e participar no processo educativo, não, fornecer informações acerca do desenvolvimento dos alunos, nem de qualquer situação em contexto da escola.

### **3.2. Ética e Deontologia no Projeto de Investigação**

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética (...) em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (p. 75). Os mesmos autores consideram que em

relação à ética na investigação com sujeitos humanos, colocam-se essencialmente duas questões:

o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte: 1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. 2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75)

Lima (2006) refere em relação ao processo de investigação que este “está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador perante diversos dilemas éticos” (p. 128). Para além disso “são obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável assegurar o anonimato das suas respostas” (Lima, 2006, p.145).

Tal como já foi referido, para este projeto de investigação foi solicitada uma autorização ao Diretor do Agrupamento de escolas à qual pertence a instituição onde se realizou o estudo, bem como, uma validação dos instrumentos utilizados por parte da Direção-Geral da Educação. A Direção-Geral da Educação avaliou os instrumentos utilizados de forma a verificar que em nenhum momento as questões colocadas punham em causa a confidencialidade dos dados dos participantes. Sendo que, após essa avaliação, a Direção-Geral da Educação validou ambos os instrumentos (questionário e entrevista). Tanto os questionários como as entrevistas foram anónimos. As respostas aos questionários foram também confidenciais, por sua vez, as entrevistas foram transcritas na sua íntegra, no entanto, não foi incluída nenhuma informação que pudesse levar à identificação dos participantes. A participação dos encarregados de educação e dos educadores/professores foi voluntária e garantiu-se que não continha qualquer risco associado.

A postura apresentada nunca foi a de julgar opiniões mas de pesquisa, tentando seguir o maior rigor metodológico possível.

## **CAPÍTULO II**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

# 1. A relação escola-família

A relação escola-família não se esgota nos contactos que são efetuados através de cadernetas, telefonemas ou reuniões entre os seus atores. É muito mais do que isso e por isso importa primeiramente definir o que se pretende transmitir quando se refere o termo relação escola-família. Silva (citado em Pereira, 2012), afirma que a relação escola-família inclui “todo o tipo de interações e de atores que habitualmente integram este campo” (p. 26).

As mudanças na escola e na família (que serão referidas mais à frente neste trabalho) influenciam diretamente a relação que existe entre estes dois elementos. Silva e Stoer (citados em Penetras, 2010) salientam a forma como estas mudanças têm influenciado a escola e a família ao referirem que:

(...) a mudança social que hoje atinge o mundo contemporâneo tem contribuído para redesenhar a própria conceção de escola e produzir novos tipos de família. (...) a par de vivermos numa era em que a própria mudança se caracteriza pela sua aceleração (...) esta desemboca numa perspetiva da reconfiguração da relação enquanto processo (...). (p. 5)

Estas transformações “permitiram a evolução das relações entre as famílias e a escola e a emergência de um discurso esclarecido sobre o assunto” (Montandon, 2001, p. 14).

A implementação da escolaridade obrigatória conferiu ao Estado responsabilidades cada vez mais importantes na socialização e educação das crianças sendo que, as famílias passam a partilhar com o Estado algumas tarefas que até então eram responsabilidade da família.

De acordo com Penetra (2010) tanto a escola como a família, bem como, a relação entre ambas têm sido, nos dias de hoje, alvo de uma maior atenção das ciências sociais e têm sido realizadas várias investigações para uma melhor análise e compreensão da mesma. Aquele que é considerado como o primeiro grande estudo nesta área que foi feito em Portugal (abrangendo diversas regiões) decorreu na década de 80 tendo sido coordenado pelo investigador Davies que trabalhou em colaboração com outros investigadores. No entanto este estudo revelou-se um pouco redutor na medida em que o seu objetivo se centrou na análise e compreensão das relações entre as escolas e as famílias de baixo estatuto socioeconómico de regiões rurais e urbanas. Apesar disso, este estudo foi considerado como um grande passo

nos estudos desta temática e contribuiu para impulsionar a realização de estudos posteriores. Desde então, outros estudos e investigações têm sido realizados.

Dos vários estudos acerca da relação escola-família dois deles convergem no mesmo sentido de afirmar que embora as famílias já tivessem uma visão da escola como algo que poderia ajudar os seus filhos no futuro a alcançarem melhores condições de vida, o nível de exigência tem sido crescente. É exemplo disso o estudo levado a cabo por Diogo sendo que, este autor referiu que “contrariamente ao passado, os pais manifestam agora, interesse que os filhos prossigam os estudos o máximo possível (...) esta intensificação da procura de educação traduz-se no lugar central que a escola vem ocupando nas dinâmicas familiares” (Diogo, 2008, p. 218). A escola passa a ter um papel cada vez mais importante, o que leva também a que os pais/encarregados de educação se preocupem mais com esta, com os resultados que os seus filhos obtêm, as metodologias utilizadas, entre outros aspetos. Para além disso, como há uma crescente preocupação, os pais/encarregados de educação tendem a tentar participar mais, mesmo que essa participação não vá além de opiniões e de contactos pontuais com os professores/educadores.

Contrapondo com os estudos anteriores (até mesmo anteriores a Davies) que embora reconhecessem um papel importante da família no desenvolvimento escolar das crianças, deduziam este papel partindo do fator classe social e ignorando o funcionamento interno das famílias nas relações com a escola, os estudos mais recentes analisam esse funcionamento interno e as práticas familiares (Nogueira, 2005).

Tal como já foi referido, a educação das crianças inicia-se indiscutivelmente na sua família, é no seu seio que é feita uma socialização primária e onde são feitas as primeiras aprendizagens ou interiorização de regras, assim, Marques (2001) afirma que “(...) os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p. 12). Posto isto importa referir que neste processo educativo que passa pela Educação Pré-Escolar e pela conseguinte entrada no Ensino Básico os pais/família têm que o partilhar com os educadores/professores, o que implica que haja uma relação entre estes. Costa (2015) refere mesmo a escola como “um prolongamento da família” (p. 28).

É neste sentido que Relvas (1996) afirma que:

A Escola, entra assim na vida das famílias cada vez mais cedo, mas, contrariamente ao que pode parecer à primeira vista, a entrada dos filhos na escola não «alivia» os pais das tarefas parentais, nem permite qualquer espécie de demissão, escola e família têm funções complementares. (p. 119)

Constituindo-se a escola e a família como “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Contribuindo estes dois contextos para a educação da mesma criança é necessário que haja uma ligação entre eles para que se chegue ao real objetivo, assim Simões (2006) refere “tendo por referência os sistemas família e escola, podemos afirmar que o ato educativo compete, ao mesmo tempo aos pais e professores.” (p.37) verificando-se “a existência de objetivos comuns, pressupondo a necessidade de uma estreita colaboração que se reflita em ações conjuntas e coordenadas” (p.37). Por isso mesmo, é de extrema importância que se assegurem condições adequadas para que se promova e facilite a criação desta relação numa perspectiva positiva.

Tendo em conta as referências feitas acima de educação e não apenas de transmissão de conhecimentos, de objetivos comuns que convergem no sentido do pleno desenvolvimento da criança, converge-se novamente para a ideia já anteriormente explícita de uma nova escola, com novas funções. Estas novas funções levam a que o educador/professor mude também a sua perspetiva, não só em relação às suas funções mas também no que diz respeito à relação escola-família. Não se limitando às funções de desenvolvimento cognitivo mas de um desenvolvimento global da criança manifesta-se “uma necessidade de se conhecer o aluno para ajustar a ação pedagógica” (Nogueira, 2005, p. 573). Para além disso o educador ou professor “busca ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc.” (Nogueira, 2005, p. 573). Estas informações revelam-se de grande importância para que os profissionais possam adequar as suas práticas da melhor forma e que possam obter melhores resultados naquele que é o seu objetivo, o desenvolvimento global das crianças. Mas, para isso é necessário que exista uma boa relação entre a escola e a família. Se os educadores/professores passam a precisar de contactar com os pais/encarregados de educação para recolher estas informações e poder melhorar a sua prática, também para os pais/encarregados de educação a disponibilização dessas informações vai de encontro com o objetivo que têm em comum com os educadores/professores.



Mas quando se fala em relação escola-família a imagem que cada pessoa tem acerca desse aspeto difere bastante. Marujo, Neto e Perloiro (2002) referem que durante muito tempo “a relação escola-família foi, no nosso país, uma relação essencialmente negativa: a escola só chamava os pais quando os filhos estavam a ter problemas, só os convidava para atividades em que não tinham mais do que um papel de espectadores” (Marujo, Neto & Perloiro, 2002, pp. 148-149) e que “a família relacionava-se com a escola de uma forma crítica ou desinvestida” (p. 149). Se é verdade que esta relação tem vindo a melhorar e a mostrar os seus benefícios, também é verdade que ainda existe alguma resistência tanto da parte de alguns pais/famílias, como da parte de alguns educadores/professores em que esta relação se estabeleça.

Ainda neste sentido de mudança, Montandon e Perrenoud (2001) afirmam que:

Na maior parte dos sistemas escolares, faz-se questão de abrir cada vez mais a escola aos pais (...) representação dos pais em certas instâncias de gestão; informações orais e escritas; consulta através de reuniões, sondagens de opinião, contactos com as associações; acolhimento nas salas de aula; participação em diversas atividades (...) ou mesmo no ensino (...); multiplicação de contactos entre a família e a escola (festas, espetáculos, cerimónias diversas, refeições conjuntas); ou ainda pelo apoio às associações e escolas de pais. (p. 29)

Também Costa (2015) afirma que “A participação dos pais nas escolas nunca foi tão interventiva, incisiva, reivindicativa face aos valores que transmite, à sua organização, ao seu funcionamento, como hoje” (p. 91).

Hoz (1990) refere que a família e a escola têm papéis complementares e como tal “as atividades de um e de outro tipo de instituição interferem, não só porque serão realizadas por um mesmo sujeito, mas também porque umas, sem o apoio das outras não poderiam cumprir a sua função” (p.34). Sendo que também Costa (2015) refere a importância da participação da família na educação da criança afirmando que existe a necessidade de “um entendimento recíproco entre todos os intervenientes” (p. 86). Para Tavares, (1992) “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte” (p. 54). Ora, com diferentes sistemas ecológicos entende-se como dois deles a família e a escola sendo que deverá haver interação entre ambos e tanto a escola como a família deverão ter isso em conta. A própria escola deverá ter em conta que todas as famílias

possuem aspetos que contribuem para o desenvolvimento da criança, cabendo-lhe assim o dever de aproveitá-los e reforçá-los.

Numa altura em que muito se fala acerca de educação inclusiva esta relação de parceria faz todo o sentido possibilitando um envolvimento que será importante para todos os elementos permitindo o conhecimento, a compreensão e o acompanhamento.

Autores como Henderson (citado em Davies et. al., 1989) referem os direitos e responsabilidades que os pais têm perante a escola e o percurso dos seus filhos estando mais presentes e por conseguinte influenciando o aproveitamento escolar dos mesmos. No entanto nem todos os professores veem esta participação dos pais com bons olhos sendo que alguns “receiam que a participação dos pais vá interferir no funcionamento das escolas, pondo em perigo o estatuto profissional.” (Costa, 2015, p. 121).

Mas será que basta dizer aos pais, professores/educadores que esta relação é importante? Servirá este aviso para que se estabeleça uma relação entre ambos?

De acordo com Beja (2009), “no relatório da Comissão das Comunidades Europeias sobre as relações entre a escola e a família, Macbeth et al. (1984) não consideravam que existisse já uma cooperação educacional entre a família e a escola” (p. 79). Esta visão dos autores é justificada pela sugestão de quatro etapas no desenvolvimento da cooperação entre a escola e a família. Beja (2009) refere essas mesmas etapas como:

- 1ª etapa: a escola autossuficiente;
- 2ª etapa: a incerteza dos profissionais;
- 3ª etapa: o desenvolvimento da confiança mútua;
- 4ª etapa: o acordo entre a escola e a família.

A mesma autora refere ainda que “apesar do relatório datar de 1984, esta visão mantém-se pertinente dado que reflete a evolução da cooperação família-escola de forma atual” (Beja, 2009, p. 79). Por isso mesmo importa aprofundar um pouco mais estas quatro etapas. Para esse aprofundamento irá seguir-se a forma como Borges e Macbeth et. al. (citados em Beja, 2009) caracterizam cada uma dessas etapas:

1ª etapa: a escola autossuficiente – escola como instituição fechada, na qual os professores enquanto profissionais com funções especializadas não devem influenciar

nem ser influenciados quer pela família, quer pelo mundo exterior. a esta etapa correspondem geralmente as seguintes características:

- a) acentuação da autonomia dos professores;
- b) contactos rotineiros com os pais pouco frequentes, formais e impessoais;
- c) outros contactos habitualmente desencorajados ou suscitados apenas em casos e situações de crise;
- d) aceitação pelos pais de que as famílias não têm que se imiscuir na escola;
- e) impossibilidade dos pais em escolher as escolas dos seus filhos;
- f) ausência de conselhos ou organismos que requeiram a participação dos pais;
- g) desencorajamento ou atribuição de papéis menores às associações de pais;
- h) organizações nacionais de pais pouco expressivas ou tratadas com indiferença pelas autoridades;
- i) formação de professores negligencia a relação entre a família e a escola;
- j) os pais não têm acesso aos dossiers escolares em posse da escola;
- k) detenção por parte dos professores das decisões sobre o percurso escolar de um aluno: cursos que deve prosseguir, exames a que se deve submeter e métodos pedagógicos que lhe devem ser aplicados.

2ª etapa: a incerteza dos profissionais – há uma divisão do corpo docente em relação às atitudes a tomar para com as famílias, no entanto, os pais continuam a ver a escola como sendo autossuficiente. A esta etapa correspondem as seguintes características:

- a) reconhecimento crescente por parte dos professores da influência dos fatores familiares nos resultados escolares dos alunos;
- b) alterações nos comportamentos dos professores no que diz respeito às relação com as famílias;
- c) tendência para acusar ou responsabilizar as famílias pelos maus resultados escolares;
- d) tendência das administrações escolares para conservar as atitudes características da primeira etapa;

- e) experiências localizadas no que diz respeito a técnicas de comunicação com os pais;
- f) manutenção do mesmo tipo de contactos rotineiros com os pais verificados anteriormente;
- g) maior tolerância das escolas às organizações voluntárias de pais, embora lhes continuem a ser adstritas funções pouco importantes;
- h) início da afirmação nacional das organizações de pais;
- i) atitudes ambivalentes por parte das organizações de professores;
- j) implementação em cada estabelecimento de um conselho de escola, embora com funções menores e não educacionais;
- k) formação de professores contempla a temática da relação família-escola, mas ainda como um assunto de segunda ordem.

3ª etapa: o desenvolvimento da confiança mútua – altura de tentativas e experiências onde a desconfiança mútua entre professores e pais é substituída pela confiança recíproca, num processo gradual. A esta etapa correspondem as seguintes características:

- a) incentivo progressivo da relação com as famílias por parte da direção da escola;
- b) multiplicação dos contactos entre pais e professores, sem que os responsáveis da escola sejam automaticamente avisados;
- c) ida dos pais à escola e às salas de aula sem formalidades;
- d) multiplicação das reuniões de pais por classe ou turma;
- e) atribuição de assuntos educacionais importantes ao conselho escolar de cada estabelecimento;
- f) aceitação das organizações voluntárias de pais como parte integrante da comunidade escolar;
- g) especialização de professores na área da relação família-escola, ocupando-se estes dos problemas que surgem;

- h) encorajamento dos pais para reforçar o ensino da escola através duma educação paralela em casa;
- i) ênfase das administrações e dos políticos no valor da relação família-escola;
- j) reconhecimento do valor e estatuto das associações de pais pelas associações de professores;
- k) maior possibilidade de intervenção dos pais na escolha das escolas, cursos e exames dos seus filhos;
- l) relação família-escola como área de relevo na formação de professores e objeto de cursos especializados quer para professores quer para pais;
- m) acesso dos pais ao dossier dos seus filhos em posse da escola;
- n) realização de relatórios nos dois sentidos, nos quais os pais exprimem as suas opiniões sobre a escola;
- o) encontros cada vez mais frequentes sobre o progresso do aluno, pessoais e baseados na troca de ideias expressas nos relatórios realizados nos dois sentidos.

4ª etapa: o acordo entre a escola e a família – expressa uma compreensão e confiança mútuas mas também a existência de um contrato formal para pais e professores. De acordo com Macbeth et al. (citados em Beja, 2009) “o elemento principal da etapa nº 4 deve ser um sistema, graças ao qual a cooperação pessoal entre pais e professores, a propósito da criança individual, pode ser instaurada com base nas experiências práticas mais positivas da etapa nº 3” (p. 81)

## **1.1. A família**

De acordo com Davies et. al (1989), os termos pais e família são termos bastante próximos, “pais refere-se aos adultos que têm a responsabilidade legal sobre a criança. Família refere-se ao grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adoção” (p.24). Neste projeto de investigação achou-se pertinente dar preferência ao termo família e encarregados de educação uma vez que o primeiro termo (pais) exclui outros elementos que participam e influenciam as crianças. Para além disso, nem todos os encarregados de educação são os pais e nem todas as crianças coabitam com os progenitores. Embora no

decorrer deste capítulo seja também muitas vezes utilizado o termo pais, situação que decorre da literatura encontrada que muito utiliza este termo, ao referi-lo será como se fosse referida a família e/ou encarregados de educação.

O conceito de família pode-nos à primeira vista, parecer óbvio e de fácil definição. No entanto, contrariamente a essa ideia Pereira (2012) afirma que, “embora universal, o conceito de família é complexo e ambíguo, uma vez que pode apresentar vários significados e interpretações consoante a perspetiva e dimensões de análise” (p. 5). Para além disso, o conceito que temos hoje de família não é o mesmo conceito que se tinha há 30/40 anos, muito mudou desde essa altura. Também este conceito tem sofrido transformações profundas ao longo dos anos, as quais têm implicações diretas não só na própria constituição da família, como também na sua própria definição. Simões (2006) corrobora desta ideia de transformação ao afirmar que “a família é permeável às mudanças económicas e políticas que se vão verificando na sociedade, é uma mudança inscrita numa dinâmica globalizante, fundamental ao desenvolvimento da família como grupo institucional” (p.55).

Em relação então à variedade de definições do conceito de família, Gomes-Pedro (citado em Costa, 2015) afirma que “existem muitas formas de entender o conceito de família” (p. 19). Também Montadon e Perrenoud (2001) referem a diversidade de conceitos e da própria constituição das famílias afirmando que estas são “diversas pela sua composição e estrutura, e mais ainda pelas suas condições de vida, pelos seus valores e modo de funcionamento (...)” (pp. 59-60). Canavarro et al. (citados em Pereira, 2008) afirmam que, “no último século, as formas de coabitação e a estrutura familiar têm vindo a mudar, consequência da industrialização e da urbanização da sociedade e de alterações culturais, económicas, tecnológicas; profissionais, urbanísticas e sociais” (p. 48).

Estas mudanças partiram pois de pesquisas e de estudos na sociologia da educação. O termo “família” e a sua pesquisa sociológica em educação não é algo recente, sendo que, ao nível da literatura sociológica já se fazia referência a este termo desde as décadas de 50/60, no entanto, verificaram-se alterações ao longo do tempo nomeadamente no modo de tratamento destas pesquisas. Se até aos anos 60 as pesquisas realizadas se centravam essencialmente nas características morfológicas da família utilizando para isso variáveis como a renda da família ou o número de filhos do casal, entre outros. Na década de 70 observa-se uma mudança, os estudos referem a transmissão pela família de uma herança que pode ser material ou simbólica associando esta transmissão aos resultados escolares (Nogueira, 2005). Mas estes

estudos eram ainda reducionistas. Não se interrogavam os comportamentos internos das famílias, dando-se enfoque somente aos resultados educacionais e não aos processos. Somente a partir dos anos 80 se dá importância às trajetórias escolares dos alunos e as estratégias utilizadas pelas suas famílias (Nogueira, 2005).

A família pode ser vista através de várias perspectivas. Após o contacto com alguns estudos e a revisão de alguma literatura acerca deste tema, podem mencionar-se três perspectivas/modelos bastante utilizadas nestes estudos. São elas, a Perspetiva Sistémica, o Modelo Transacional de Sameroff Chandler e o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. Em relação à perspetiva sistémica e de acordo com esta, a família pode ser definida como “um sistema auto-organizado, social e aberto” (Relvas, 2000, p. 22). A família é assim vista como um grupo de pessoas que “desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interações particulares que lhe conferem individualidade grupal e autonomia” (Relvas, 2000, p. 24). Baltazar, Moretti e Balthazar (2006) definem a família numa perspetiva sistémica como “um organismo vivo que opera por meio de padrões transacionais (que passam de geração a geração), que, ao se repetirem, estabelecem como, quando e com quem entrar em relação” (p.29). A família é, de acordo com esta perspetiva, um local onde existem interações contínuas entre os indivíduos que a constituem. Esta interação supõe que ao acontecer algo a um membro deste sistema, este acontecimento vá ter influência em todos os outros membros, “as realidades familiares do sistema passam a ser encaradas de forma complexa, por isso, não se podem dividir em partes, sendo o todo mais do que a soma das mesmas” (Gameiro, 1998, p. 45). O indivíduo não é estudado numa perspetiva individual, mas sim tendo em conta o meio e as interações que estabelece.

O Modelo Transacional de Sameroff Chandler considera a criança e a família como interdependentes e em interação constante (Carmo, 2004). Assim a família influencia a criança mas também é influenciada por ela. De acordo com os autores desta teoria

Neste modelo, o desenvolvimento da criança é visto como o produto de interações dinâmicas e contínuas da criança e da experiência fornecida pela família e o contexto social. As experiências fornecidas pelo ambiente não são independentes da criança, pois esta pode ter sido uma forte determinante nessas experiências, mas os resultados do desenvolvimento não podem ser descritos sem uma análise dos efeitos do ambiente na criança (Sameroff & Chandler citados em Carmo, 2004, p. 27).

Neste modelo estão incluídos três sistemas ou três níveis, sendo eles o fenótipo, o genótipo e o mesótipo. O fenótipo é o que representa a criança com as suas características as quais estão em constante mudança. O genótipo tem a ver com o nível de organização biológica da criança, organização esta responsável pela regulação do desenvolvimento físico. O mesótipo tem a ver com o nível de organização social sendo que este é responsável pela regulação da forma como a criança/ indivíduo se ajusta à sociedade (Tegethof, 2007).

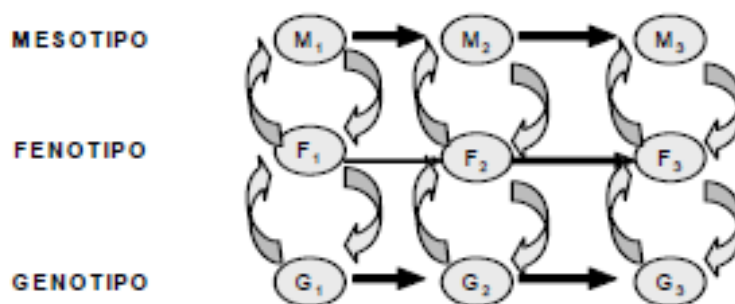


Figura 1 - Modelo Transacional de Sameroff & Chandelero (retirado de Tegethof, 2007, p. 40)

O modelo Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner liga a família ao ambiente e este modelo “ocorre sempre dentro de quatro contextos ou sistemas funcionais inter-relacionados” (Pereira, 2012, p. 6) são eles: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, e o macrosistema. Importa então explicar em que consiste cada um destes sistemas:

- **Microsistema** – tem a ver com “atividades, papéis e relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento no meio circundante imediato(…)” (Pereira, 2012, p. 6). São vários os microsistemas podendo referir-se exemplos como a escola, a família, a igreja. Pereira (2012) afirma que os microsistemas mais significativos são “a família (pais, irmãos) e a escola (professores, pares)” (p. 6). De acordo com Fonseca (2011) Bronfenbrenner divide este contexto em três tipos de díades:
  - **díade observacional** - tem a ver com a relação e a atenção recíproca entre duas pessoas;
  - **díade de atividade conjunta** – tem a ver com os contextos em que duas pessoas se envolvem mutuamente para a realização de alg



comum verificando-se alta reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva;

- **diáde primária** – tem a ver com relações duradouras entre duas pessoas sendo a relação presente, estando as duas pessoas juntas, ou a relação que se mantém quando uma dessas pessoas está ausente.
- Mesossistema – diz respeito às inter-relações entre sistemas, “às interações e influências mútuas entre os principais cenários em que a pessoa se desenvolve num momento particular da sua vida por exemplo, entre a família e a escola” (Pereira, 2012, p. 6);
- Exossistema – tem a ver com os contextos ou sistemas em que o indivíduo não entra como participante ativo. São “sistemas que não contêm em si mesmos a pessoa em desenvolvimento, ainda que rodeiem e afetem o contexto imediato em que esta se encontra e, como tal, a influenciem” (Pereira, 2012, p. 6). São exemplos desses sistemas o “emprego dos pais, redes de relações pessoais, distribuição de bens e serviços” (Pereira, 2012, p. 6);
- Macrossistema – diz respeito a todos os outros contextos/situações “como os valores culturais, os sistemas de crenças e os acontecimentos históricos (guerras, crises económicas, etc.) que podem afetar os distintos sistemas” (Pereira, 2012, p. 6). Este sistema apresenta-se como o nível mais global do ambiente ecológico.

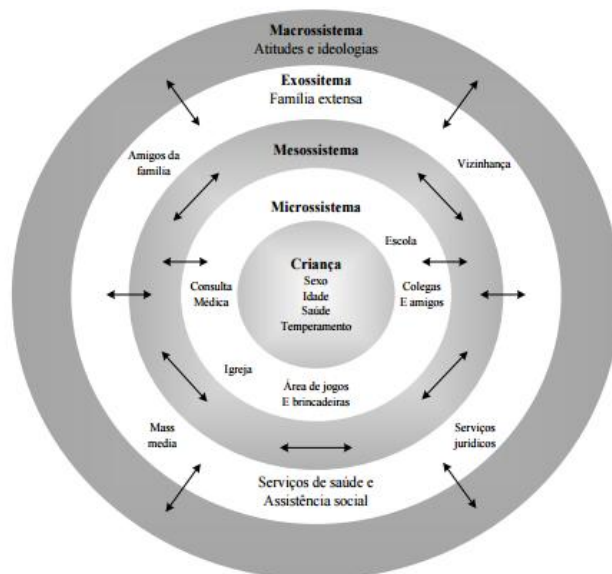


Figura 2 - Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (retirado de Pereira, 2012, p. 7)

Ainda em relação à análise das famílias, Costa (2015) refere que estas “podem ser analisadas sob o ponto de vista estrutural em duas vertentes. Uma ao nível da composição familiar ou dos membros que constituem a família, num âmbito mais restrito ou imediato” (p.21).

Apesar das diferentes formas de considerar uma família, selecionaram-se três/quatro definições que se consideram importantes para este trabalho. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Art.º 16) “A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado”. Também a UNICEF refere uma definição de família de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, “a família constitui a unidade fundamental da sociedade, e o ambiente natural para o crescimento e o bem-estar de seus membros, especialmente da criança” (p. 3). Costa (2015) refere que “A família é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se criam e educam as crianças” (p. 20). No mesmo sentido Diogo (citado em Pereira, 2012) referiu anteriormente a família como:

Espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa da construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado. (p.5)

Para além destas definições, outros autores como Santos (2004) afirmam a família como sendo:

O contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade. Para que este processo decorra de forma harmoniosa é necessário que a família se constitua como um contexto estruturante e organizador, com particular destaque para dois parâmetros que me parecem especialmente relevantes, designadamente a diferença de gerações, e a diferença de género, feminino e masculino. As figuras parentais, pai e mãe, e a forma como se relacionam entre si e com os filhos, têm naturalmente muito significado neste processo. (p. 38)

Sarceno (1992) é ainda outro autor que refere a família do ponto de vista de elemento fundamental referindo que “a família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade, a partir da construção social dos acontecimentos e relações aparentemente mais naturais” (p. 12).

Apesar de não ser possível encontrar uma única definição que se possa afirmar como sendo a mais “correta” de uma forma geral, todas as definições aqui apresentadas, convergem para uma mesma ideia, de que a família se apresenta sempre como essencial a todos e parte muito importante no desenvolvimento das crianças. A família apresenta importantes funções no desenvolvimento dos indivíduos, sendo que é no seio desta que se realiza a socialização primária e a forma como esta se desenvolve, poderá ter repercussões a médio/longo prazo.

Tal como já foi referido, muitas foram as mudanças na família, mudanças essas que vão desde a forma de ver as crianças, passando pelos horários de trabalho cada vez mais apertados dos pais ou mesmo as alterações do estatuto feminino/emancipação da mulher. Em relação à mudança da forma de ver as crianças Carmo (citado em Costa, 2015) refere que:

A família passou de unidade de produção a unidade de consumo. Uma conjugação de fatores entre os quais a criação dos sistemas de segurança social fez com que os filhos deixassem de representar para os pais uma perspetiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra as inseguranças da velhice. Se ainda hoje eles permanecem como posse dos pais, é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos) ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos) e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de se realizar. (pp. 24-25)

Tendo em conta as outras mudanças nas famílias, sejam por exemplo horários de trabalho dos pais mais alargados, a emancipação da mulher, vão levar a novas conceções de família as quais levam por conseguinte a novos problemas e a novas tensões sociais. Para além disso estas alterações levaram também a um decréscimo do apoio que anteriormente era dado às crianças (Costa, 2015).

De uma forma geral podem-se citar algumas mudanças familiares nos últimos 40 anos:

- “O uso da contraceção, a partir dos anos sessenta, das novas estratégias de fecundidade das famílias;

- O declínio acelerado da agricultura;
- O aumento das ocupações no sector dos serviços;
- A generalização do trabalho feminino, principalmente fora de casa;
- Os valores que enfatizam mais os laços interpessoais do que a dimensão institucional do casamento;
- As mudanças legislativas, no que diz respeito à família, ao casamento e ao divórcio;
- A menor dependência do casamento como forma de sobrevivência;
- A prevalência da realização pessoal em detrimento do contexto da família;
- A passagem da Criança “rei”, para o estatuto de Criança “parceiro”;
- O aumento do divórcio, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres);
- O decréscimo do número de filhos;
- A idade com que os indivíduos casam e procriam, que é cada vez maior;
- A diversificação dos arranjos familiares, com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, homossexuais);
- O avanço das técnicas de contraceção e mudança de mentalidades;
- A família, que passou de unidade de produção a unidade de consumo.”

Retirado de Costa (2015, p. 27)

Há sem dúvida uma mudança do papel da criança no seio da família, que antes era tida como um aumento da renda familiar e como uma segurança ou garantia para a velhice dos pais e agora passa a ser motivo de afeto, de cuidados, razão de viver e até um modo dos pais se realizarem (Nogueira, 2005). Juntamente com esta mudança de papel, pode ainda afirmar-se que as mudanças no seio da família convergiram para a mudança das suas relações internas, “a família igualitária vai assim, pouco a pouco, substituindo a família hierárquica” (Nogueira, 2005, p. 572). O respeito mantém-se mas de forma diferente, não pelo medo, pelo autoritarismo mas pelo reconhecimento, havendo comunicação e diálogo no seio das famílias.

Expostas tantas alterações às famílias é portanto, nesta altura que a escola deve entrar na vida das crianças não apenas como transmissora de conhecimentos mas como parceira no desenvolvimento global da criança.

## **1.2. A escola**

É partindo das alterações nas famílias que há também uma necessidade de mudança na escola, assim, também a sua definição e as suas funções se foram alterando ao longo dos anos.

Ao chegarem à escola, as transformações sociais trouxeram novas problemáticas. É de conhecimento público que até há uns anos atrás muitas crianças não estudavam fosse pelo seu estatuto social, pelo seu género ou pela sua etnia. Muito mudou até hoje, no entanto, não se pode ainda afirmar que todas as crianças têm acesso à escola.

Ocorreram fenómenos de democratização e massificação da escola, os quais “deveriam” proporcionar as mesmas oportunidades a todas as crianças, no entanto, o mesmo não aconteceu e tal como Marques (2001) refere:

A crise da escola começou quando esta, deixou de dar resposta às condições e aos problemas colocados por uma população estudantil cada vez mais heterogénea do ponto de vista social, cultural e étnico. A crescente diversidade cultural da população estudantil foi acompanhada por uma dramática quebra dos padrões de civilidade na sociedade portuguesa e por uma evidente ausência de referências seguras para interpretar e lidar com a realidade. (p. 23)

Ao invés do que se pretendia verificou-se nada mais que um “efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar” (Canário, 2005, p. 80). Esta é uma situação que se mantém nos dias de hoje e que gera mau estar tanto em alunos como em professores, necessitando assim de medidas de combate, mas isto seria tema para outra investigação.

Uma nova faceta da escola surge com a mudança da escola tradicional. Se à escola já foram atribuídas apenas funções de transmissão de conhecimentos, com as mudanças na sociedade, houve necessidade de uma mudança também na escola de forma a colmatar as necessidades que uma nova sociedade mostra. Neste sentido são muitos os autores que referem um novo papel do educador/professor e das suas preocupações. Montandon (2001) refere que:

Há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se atêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que a escola utiliza uma pedagogia invisível e em

que a socialização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território afetivo da família é, de qualquer forma, invadido. (pp. 17-18)

Após serem referidas algumas alterações sociais que levaram a mudanças na escola importa voltar ao tema central. A escola é indubitavelmente um parceiro da família no processo educativo das crianças, dividindo com esta última funções importantes no crescimento e desenvolvimento das mesmas. Ao iniciar a escola, esta nova etapa é-o para as crianças mas também para os seus pais/famílias constituindo-se como um marco importante na vida das crianças e das suas famílias pela abertura a um sistema externo à família. Pinto (1995) refere que “na sociedade atual, a escola ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens. Na verdade, a escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações” (p. 13). Também Costa (2015) se refere às alterações na escola, principalmente “com a passagem para o século XX” afirmando que:

A escolaridade foi considerada obrigatória na maioria dos países e as competências básicas transpuseram a barreira das puramente científicas, passando a ter em atenção questões relativas à saúde, a relação com a família, as questões vocacionais dos alunos, a cidadania, a ética. (p. 32)

Podendo existir várias definições ou conceitos para família, também o podem existir para a escola, no entanto, na sua génese a escola apresenta-se como tendo funções de “(...) para além de transmitir conhecimentos, (...) contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo, a nível cognitivo, motor, afetivo, criativo, e contribuir para a sua socialização interiorização dos valores dominantes na sociedade” (Silva, citado em Abreu, 2012, p. 13).

### **1.2.1. Diferentes tipos de pais/encarregados de educação**

Tal como existem diferentes tipos de educadores/professores no meio escolar, que utilizam diferentes metodologias de ensino e estratégias, também existem diferentes tipos de pais/encarregados de educação. De acordo com Costa

Não se pode, obviamente, compartimentar os pais ou as atitudes dos mesmos face à escola, no entanto pode-se identificar a tipologia de encarregados de educação que se pode encontrar, nos estabelecimentos de ensino, no fundo, um perfil mais ou menos fiel de pai. (Costa, 2015, p. 91)

São vários os autores que referem diferentes tipologias da participação dos pais/encarregados de educação. Neste sentido apresentam-se várias classificações.

	Costa (2015)	Teixeira (2003)	Pereira (2010)
Tipos de pais	Pai colaborante	Pais informados	Pais consumidores
	Pai parceiro	Pais colaboradores	Pais consumidores-cidadãos
	Pai indiferente/adverso	Pais parceiros	Pais gestores
	Pai abordável		Pais colaboradores/parceiros
	Pai consumidor/cliente		Pais independentes

**Quadro 1 - Tipologia dos pais segundo Costa (2015), Teixeira (2003) e Pereira (2010)**

Para se perceber um pouco mais acerca destas tipologias, podem consultar-se os quadros sobre as mesmas em anexo (Anexo A)

### **1.2.2. O papel da escola na relação escola-família**

Para que a relação escola-família funcione de facto, é necessário que os dois agentes presentes nessa relação desempenhem os seus papéis em prol da mesma. Costa (2015) refere as mudanças de uma escola tradicional centralista a qual era um mero serviço do Estado e na qual todas as decisões eram da mesma competência sem que as famílias e as comunidades tivessem algo a dizer. Se até ao 25 de Abril de 1974 a escola se encontrava fechada a esta participação dos pais, depois dessa data surge uma escola aberta que contacta com os pais, autarquias e comunidades envolventes (Costa, 2015). Tal como se irá ver mais à frente a Lei de Bases do Sistema Educativo vai dar origem a uma nova escola permitindo que as escolas passem de um modelo que considerava todas as escolas iguais, para um modelo em que estas são vistas como organizações sociais complexas. Com os novos papéis que uma nova escola desempenha, numa sociedade em permanente mudança, “(...) exige uma abertura à comunidade envolvente, tornando-se a abertura da escola à comunidade educativa fundamental e coexistente com o envolvimento da família” (Costa, 2015, p. 110). Embora alguns professores ainda tentem manter a distância em relação às famílias “(...) vêem-se obrigados a recorrer ao diálogo para obter informações que lhes permitem ajustar a sua prática pedagógica às características duma população escolar diversificada (...)” (Costa, 2015, p. 129). O mesmo autor refere que “compete assim à escola fazer a ponte entre as várias culturas presentes

no seu espaço. Como detentora da cultura dominante, cabe-lhe tomar a iniciativa, ou seja, se as famílias não vão à escola, deve a escola ir ao seu encontro” (Costa, 2015, p. 111), para isso “no início de cada ano letivo deve a instituição conjugar estratégias para aprofundar a relação com as famílias” (p. 111). “O professor tem um papel importante a desempenhar na criação de condições que promovam a comunicação com os pais” (Marques, 2001, pp. 56-57).

Cabe então a pais e à própria escola promover esta relação, sendo que, tanto aos pais como aos professores, são exigidas novas posturas. Os primeiros devem aproveitar os direitos que lhes são consagrados com os documentos em vigor e a escola deve ter um papel importante, não só em ser cada vez um escola mais aberta mas também como impulsionadora desta relação tentando arranjar formas de integrar os pais tendo em conta o contexto e a comunidade onde se insere. Como afirma Marques (2001):

Os pais têm de compreender que o professor é um profissional com competência técnica e autoridade para ensinar e, portanto, merecedor de respeito. O professor tem de perceber que os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos e, portanto, têm o direito a ser informados e consultados sobre as decisões que afetam a vida dos seus filhos. Para que não haja choque de competências, os pais devem perceber que não podem intrometer-se em questões do âmbito científico e pedagógico e o professor tem de reconhecer que os pais devem participar na tomada de decisões sobre horários escolares, transportes, serviços de cantina, segurança e bem-estar dos alunos. (p. 57)

De acordo com Costa (2015) “a escola cultural é criadora, personalizada e produtora de cultura, favorecendo a participação dos pais e a abertura à comunidade” (p.111), é este tipo de escola que

(...) recusa a noção tradicional de escola como comunidade de professores e de alunos, alargando-a à noção de comunidade educativa, onde têm lugar agentes formais e informais de educação e onde os profissionais dão as mãos a agentes comunitários com capacidade de intervenção no ato educativo, em sentido amplo” (Patrício, citado em Costa, 2015, pp. 111-112).

É esta a escola para a qual devemos caminhar para que haja uma relação escola-família em que todos se apoiem, em que a família participe efetivamente e essa participação seja uma mais valia para o desenvolvimento das crianças.



Neste sentido, Marques (2001, p. 56) refere algumas estratégias que facilitam a comunicação entre a escola e os pais:

- uma sala reservada aos pais, com espaço suficiente e mobiliário confortável;
- pais recebidos no início do ano letivo e convidados a fazerem uma visita guiada à escola;
- reserva de uma tarde por semana, pela direção da escola para receber os pais;
- envio aos pais, todos os anos, de um calendário escolar com horários de atendimento, planta da escola, sumário do regulamento interno e números de telefone;
- reuniões periódicas da direção com a associação de pais;
- envio com regularidade relatórios e fichas informativas dos professores aos pais;
- telefonemas feitos pelos professores aos pais quando surgem problemas que exijam soluções imediatas;
- informar os pais de imediato quando os alunos faltam repetidamente;
- convite dos professores aos pais para colaborarem em atividades culturais e recreativas;
- permissão pela direção da escola para que os professores usem os telefones da escola para comunicar com os pais;
- realização de um almoço anual, pela direção da escola, com a presença dos professores e da associação de pais;
- permissão da direção da escola para que a associação de pais utilize a reprografia para fotocopiar as suas folhas informativas;
- reuniões de pais feitas pelos professores ao final da tarde.

### **1.2.3. Participação e envolvimento das famílias**

Participação e envolvimento parental são dois conceitos que aparecem sistematicamente na literatura sobre a relação escola-família. Embora vulgarmente

possam ser confundidos, na verdade são diferentes, por isso mesmo, importa defini-los e diferenciá-los. Em suma pode dizer-se que o termo participação é utilizado quando há um poder de tomada de decisões, por sua vez o ter envolvimento tem a ver com um apoio direto que é dado pelas famílias à criança.

São vários os autores que fazem esta distinção. De acordo com Lima (1998) “O conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder” (p. 134). Corroborando desta mesma ideia, Davies et. al (1989) refere que o a participação dos pais tem a ver com” as atividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas” (p.24) É a participação das famílias que vai dar confiança à criança possibilitando-lhe perceber que todos se interessam por ela e que ao mesmo tempo permite que os pais/encarregados de educação tenham a possibilidade de se aperceber das dificuldades das crianças e dos seus conhecimentos (Pereira, 2010).

Por sua vez, o envolvimento das famílias “(...) pressupõe as atividades relacionadas com a comunicação escola/casa e a ajuda nas atividades de trabalho de casa” (Costa, 2015, p. 122). São “todas as formas de atividades dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola” (Davies et. al. 1989, p. 24). Ainda em relação a ao envolvimento das famílias Costa (2015) afirma que “(...) consiste na inserção responsável, dinâmica e constante dos Encarregados de Educação, não só no processo educativo dos alunos, como no próprio Projeto Educativo da Escola” (p. 125).

Silva (2003) também distingue estes dois termos ao afirmar que:

Por envolvimento entende-se geralmente o apoio direto das famílias aos seus educandos. O apoio assume uma base individual e o seu objeto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (...) o conceito de participação remete, antes, para a integração de órgãos de escola, associação de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo. (p. 83)

O envolvimento é então algo mais abrangente uma vez que tem a ver com todas as formas de atividades sejam elas na escola ou em casa, implica toda uma envolvimento no processo de ensino aprendizagem. Por sua vez a participação, embora também seja bastante importante, resume-se às atividades somente em contexto escolar, não implicam uma participação direta da criança e a interação com esta. São

tomadas decisões que visam alcançar o melhor para as crianças mas não há uma participação direta nas atividades diárias, no Projeto Educativo de Escola. Tal como já foi referido é possível caracterizar diferentes tipos de pais de acordo com a forma como estabelecem uma relação com a escola e participam no dia-a-dia desta. Para além disso é ainda possível, depois de clarificados estes dois termos, dividir os pais em pais que participam e se envolvem na escola e pais que não participam e não se envolvem. É o caso de um pai que participa e se envolve no processo de ensino aprendizagem aquele pai que por exemplo faz parte de uma associação de pais e participa em todas as decisões possíveis. É o pai que mantém contacto com o educador/professor para saber como está o seu educando e como o pode ajudar, apoiando-o em casa seja na ajuda com os trabalhos de casa, na elaboração de projetos para a escola, entre outros. Por conseguinte o pai que não participa e não se envolve neste projeto não realiza as atividades enunciadas. Mas, para além disso, é ainda possível haver pais que apenas participem ou que apenas se envolvam. Um pai que apenas participa em atividades que supõe poder e influência no planeamento e gestão mas que não dá apoio ao seu educando em casa, nem se dirige à escola para falar com educador/professor com o objetivo de saber como está a ser o desenvolvimento do seu educando, que não lhe dá apoio nos trabalhos de casa é somente um pai que participa mas não se envolve no processo em si mesmo.

#### **1.2.3.1. Participação**

Canário (citado em Pereira, 2010) “considera mesmo, que a promoção de uma cultura de participação na escola faz-se através da participação democrática de todos os agentes” (p. 29). Para que isto aconteça todos os agentes que participam no processo de ensino aprendizagem devem ter uma voz ativa na luta por uma escola cada vez melhor.

É possível identificar vários tipos de participação. Uma das tipologias já anteriormente referidas, de Pereira (2010), tendo por base outros autores (Munn, Silva, Woods e Sá) refere cinco tipos de pais de acordo com a sua participação no processo de ensino-aprendizagem (ver quadro 11 em anexo, pp. 121-122). Para além disso outros autores referem vários níveis de participação dos pais/encarregados de educação. Paternan (citado por Pires, 2003) divide a participação em três níveis de acordo com a capacidade de decisão garantida aos participantes: pseudoparticipação, participação parcial e participação total.

<b>Tipo de participação</b>	<b>Descrição</b>
Pseudoparticipação	Os sujeitos não têm capacidade de influenciar as decisões.
Participação parcial	Os sujeitos influenciam as decisões, no entanto, o poder de decisão encontra-se no órgão de gestão/direção.
Participação total	Cada sujeito possui a mesma capacidade de influenciar as decisões.

**Quadro 2 - Tipos de participação segundo Paternan (adaptado de Mendonça, 2012, p. 31)**

Lima (citado por Mendonça, 2012) defende que a participação pode ser classificada de acordo com quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. O primeiro critério, a democraticidade tem a ver com a possibilidade de todos participarem nos processos de decisão, seja essa participação direta ou indireta. A regulamentação tem a ver com as normas indispensáveis à participação. O envolvimento tem a ver com a atitude de empenho que o sujeito mostra, o seu compromisso. Por fim, a orientação, tem a ver com a forma como o sujeito se posicionam em relação aos objetivos fixados pela organização.

<b>Crítérios</b>	<b>Tipo de participação</b>
Democraticidade	Participação direta – há intervenção de todos nos processos de decisão, através do voto ou outra forma acordada, nos órgãos próprios da organização e em cumprimento das regras estabelecidas.
	Participação indireta – há uma participação em que todos participam mas através de representantes.
Regulamentação	Participação formal - obedece às orientações legais decretadas, devidamente estruturadas em documentos (estatuto, regulamentos, etc).
	Participação não formal - orientada por um conjunto de regras definidas na organização e, geralmente, enquadrada nas normas legais.
	Participação informal - é orientada por regras informais. Estas regras surgem da interação entre os atores na atividade organizacional, normalmente por acordo ou desacordo a certas normas ou atitudes de alguém.
Envolvimento	Participação ativa – elevado envolvimento.
	Participação reservada - o sujeito participa de forma cautelosa de forma a defender interesses e a evitar riscos.
	Participação passiva – o sujeito revela atitudes de indiferença.
Orientação	Convergente – o sujeito identifica-se de uma forma geral com os objetivos formais da organização.
	Divergente – o sujeito não se revê, não se identifica com os objetivos formais da organização e assume perspectivas diferentes fazendo assim valer as suas opiniões

**Quadro 3 - Tipos de participação segundo Lima (adaptado de Mendonça, 2012, pp. 31-33)**

### 1.2.3.2. *Envolvimento das famílias ou envolvimento parental*

Tendo já sido referida a importância do envolvimento reveste-se de grande importância referir a existência de diferentes práticas de envolvimento que incluem algo bastante importante, a comunicação, no entanto, não se esgotam nesta, envolvendo o trabalho voluntário na escola e o apoio educativo em casa, bem como a participação na tomada de decisões (Marques, 2001).

Como forma de promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação a escola deve recorrer à criação de programas diversificados, Henderson, Joyce e Davies (citados em Costa, 2015) apresentam várias tipologias de envolvimento parental. Estas tipologias evidenciam a “(...) diversidade e variedade de normas de envolvimento das famílias ao mesmo tempo que permitem agrupá-las em atividades que os pais podem desenvolver no cenário que mais lhes interessa (...)” (Costa, 2015, p. 125).

Tipos	Atividades
1. Obrigações básicas da família	Referem-se às atividades que correspondem à responsabilidade da família para assegurar as condições básicas da existência humana: a saúde, a alimentação, o vestuário, habitação, o afeto, a segurança e o conforto.
2. Obrigações básicas da escola	Circunscrevem-se às atividades de comunicação escola/casa, ou seja, acerca da forma como a escola informa a família das atividades, das dificuldades e dos progressos dos alunos (reuniões de pais, edição de boletins dos pais, criação de salas de pais e linhas telefónicas abertas).
3. Envolvimento da família em atividades de aprendizagem	Diz respeito ao envolvimento da família em atividades voluntárias na escola: preparação de festas, comemorações, visitas de estudo e de atividades de ocupação educativa dos tempos livres.
4. Envolvimento da família em atividades de aprendizagem	Referem-se à ajuda na realização de trabalhos de casa e de apoio ao estudo (criação de rotinas e hábitos de estudo, a supervisão do trabalho de casa e a leitura de livros às crianças mais pequenas).
5. Envolvimento da família no governo das escolas	Aplicam-se à tomada de decisões por parte da família, através de organizações próprias ou em órgãos escolares.

**Quadro 4 - Tipologia de envolvimento e de participação de Joyce Epstein (retirado e adaptado de Costa, 2015, pp. 125-126)**

Marques (citado em Fonseca, 2011) apresenta três modos de envolvimento dos pais:

- Comunicação escola-família – neste tipo de envolvimento os professores responsabilizam-se e esforçam-se para esclarecer os pais de forma a que estes consigam ajudar os filhos;
- Interação escola-família - a família e a comunidade são consideradas como recursos de aprendizagem para a escola, reconhecendo-se a necessidade de persistir uma continuidade entre o mundo escolar e o exterior.
- Parceria escola-família - tem como propósito a existência de autonomia e controlo local, ou seja, a capacidade de flexibilização para dar resposta às necessidades emergentes e de tomada de decisão autónoma para a gestão psicologia do estabelecimento de ensino, de acordo com as finalidades e necessidades previamente definidas.

Adaptado de Fonseca (2011, p. 36)

Para além do modelo apresentado anteriormente por Joyce Epstein sobre a tipologia do envolvimento, a mesma autora (citada em Beja, 2009, pp. 92-93) propõe um esquema de 16 maneiras concretas de envolver os pais:

- Pedir aos pais que leiam aos filhos ou que os ajudem a ler.
- Emprestar livros, manuais ou outros materiais aos pais.
- Pedir aos pais que levem os filhos à biblioteca.
- Pedir aos pais que façam com que as crianças falem sobre o seu dia na escola.
- Dar às crianças trabalhos que impliquem consultar os pais e colocar-lhes questões.
- Pedir aos pais que assistam conjuntamente com os filhos a programas específicos de televisão e que posteriormente os discutam entre si.
- Sugerir aos pais maneiras de incluir os filhos nas suas próprias atividades de enriquecimento educacional.

- Enviar sugestões de jogos e atividades de grupo, relacionadas com o trabalho escolar das crianças, que possam ser desenvolvidas pelas crianças em conjunto com os pais ou com os irmãos.
- Sugerir aos pais formas de utilizar materiais e atividades para estimular o interesse dos filhos pela leitura, matemática e outros assuntos.
- Estabelecer um acordo formal para que os pais supervisionem e assistam os seus filhos na realização dos trabalhos de casa.
- Estabelecer um acordo formal para que os pais atribuam recompensas e/ou castigos em função do desempenho ou comportamento da criança na escola.
- Convidar os pais a assistir às aulas (numa posição de observação e não de ajuda).
- Explicar aos pais certas técnicas de ensino, construção de materiais de aprendizagem ou de planeamento de aulas.
- Providenciar aos pais um questionário que lhes permita avaliar o progresso dos filhos.
- Pedir aos pais que assinem o trabalho de casa de forma a assegurar a sua realização.
- Pedir aos pais que pratiquem exercícios a nível da leitura, da matemática e outras atividades práticas ou que ajudem com os trabalhos da escola.

Muitos poderiam ser os modelos sobre envolvimento parental aqui apresentados como o de Eccles e Harold que relacionam algumas falhas no envolvimento parental com a falta de instrução dos pais em relação a sentimentos de incompetência, características e experiências etc.; Hoover-Dempsey e Sandler com um modelo que tem como objetivo compreender a razão pelo qual o envolvimento dos pais vai ter grande influência nos resultados escolares, entre outros. Tal como muitas poderiam ser as sugestões para melhorar o envolvimento parental, no entanto, há algo extremamente importante que se deve ter presente. Não há uma maneira única e considerada como a mais correta de criar uma relação escola-família. Não há uma receita que se possa dar e que funcione em todas as escolas, em todas as sociedades, com todos os pais, porque todas as escolas são diferentes. Estas são somente sugestões de alguns autores que poderão adequar-se a alguns contextos mas não a outros. É necessário pois, ter capacidade de análise e de adaptação a cada

contexto, analisando e experimentando até encontrar a “receita” ideal para esse contexto nesse momento.

#### **1.2.4. Obstáculos no relacionamento das escolas com a família**

De acordo com Costa (2015) no nosso país “(...) ainda existe um elevado número de escolas que têm poucas ligações com os pais (...)a maioria dos professores responsabiliza os pais pelo fraco envolvimento parental nas escolas” (p. 116). Também Simões (2006) refere que “a família e a escola criaram entre si expectativas e representações negativas que são uma representação incorreta, ou desconhecimento que dificulta em termos significativos a conjugação de esforços educacionais” (p.66).

Importa então perceber porque é que acontece este fraco envolvimento parental. Silva (1996) afirma que a escola promove e “privilegia uma cultura letrada, urbana, de classe média” (p. 21). Ora, deste ponto de vista é logo possível observar uma clivagem, uma distinção sociológica a qual é confirmada ao se afirmar que “esta clivagem, de ordem estrutural, assenta em três grandes eixos: classe social, género e etnia” (Silva, 2002, p. 105). Estas afirmações refletem uma falta de oportunidades, um desigualdade perante as famílias, sendo que, a escola deverá atuar no sentido inverso, de aproximar todas as famílias da escola, criando condições para que todos possam participar na vida escolar dos seus filhos/educandos e diminuindo as desigualdades.

Ainda sobre esta relação que se pretende entre a escola e a família e tendo em conta documentos importantes, Sá (2004) refere que:

apesar de se reconhecer na Lei de Bases do Sistema Educativo e noutros decretos e normativos a legitimidade aos pais de participarem no governo das escolas, no momento de operacionalizar essa participação além de não lhe definirem conteúdo particular, tem-se tentado a concentrá-la em áreas e órgãos onde existe uma predominância de professores e aos pais uma representação mínima. (p.16)

Villas-Boas (2001) refere quatro atitudes como bloqueadoras de uma boa relação entre a escola e a família, são elas:



- Imagem negativa do papel parental – o ambiente familiar continua a ser considerado muitas vezes como a origem de problemas que os alunos enfrentam. Encontra-se presente a ideia de que os pais não desempenham as suas funções de educadores e que a escola se apresenta como um “depósito” onde os pais deixam os filhos não se preocupando com mais nada que tenha a ver com este processo educativo;
- Relutância relativamente à participação dos pais – embora os educadores/professores critiquem a falta de interesse dos pais, muitas vezes no seu íntimo receiam a abertura a estes e chegam a vê-los como uma ameaça. Juntando-se a isso o receio de interferência nos seus métodos de trabalho;
- Defesa do estatuto profissional – tem a ver com a defesa do estatuto de especialistas em que os educadores/professores se vêem. Sendo que este conceito de especialistas converge para que haja uma aceitação dos seus conhecimentos sem que sejam levantadas questões. Questões essas que os pais/encarregados de educação podem colocar;
- Preferência pelos pais de classe média – esta preferência é justificada pelo facto de estes apresentarem competências científicas que se assemelham às do educador/professor, são pais atentos e esclarecidos.

Também Davies (citado em Costa, 2015, p. 117) refere outros obstáculos no relacionamento das escolas com as famílias:

- Falta de um espaço – sala destinada às famílias;
- Horas destinadas a receber os pais inapropriadas para quem trabalha fora de casa;
- Professores que usam e abusam do vocabulário profissional e a quem falta, algumas vezes, uma atitude de empatia e aceitação dos pais;
- Pais pouco habituados a deslocar-se à escola ou limitando-se a ouvir professores;
- Formação de professores sem conhecimento de estratégias de colaboração escola/família nem a difusão dos resultados de investigações sobre o relacionamento das mesmas;

- Tradição centralista da escola portuguesa;
- Sobrelotação das escolas;
- Barreiras sociais e culturais afastam a escola dos pais de baixos recursos e com baixos níveis de educação.

Marques (citado em Costa, 2015, p. 117) acrescenta algumas condicionantes as quais impedem um envolvimento pleno, são elas:

- a tradição centralista da escola portuguesa criou hábitos e atitudes de passividade nas famílias e nos professores;
- as escolas estão sobrelotadas e os espaços para receber os pais são diminutos;
- a formação dos professores não dá o devido relevo à temática do envolvimento parental, quer na formação inicial, quer na formação contínua;
- a existência de barreiras sociais e culturais afastam a escola dos pais de baixos recursos e com baixo níveis de educação.

Para que estas barreiras sejam superadas, Costa (2015) afirma que “as escolas deverão assim criar programas diversificados de envolvimento dos pais” (p. 132). Em relação a esses programas referidos para superar as barreiras de relacionamento da família-escola são, de acordo com Davies (citado em Costa, 2015) “(...) influenciados por uma de três abordagens: a comunicação escola /casa, o envolvimento interativo e a parceria” (p. 132). Na comunicação escola/ casa, “os professores clarificam e divulgam o que os pais devem fazer para apoiar a aprendizagem dos filhos” (Cebolais, 2010, p. 17). Deve existir uma “comunicação recíproca”, no entanto esta comunicação deve, na opinião de Marques (2001) apostar cada vez mais em contactos informais do que na típica comunicação escrita. Embora muitas vezes seja esta a única forma que o educador/professor consegue encontrar para comunicar com o encarregado de educação, a verdade é que uma comunicação pessoal, informal é sempre mais vantajosa, pois permite uma comunicação sem mal entendidos e em que se pode falar acerca de vários assuntos relacionados com a criança.

Já em relação ao envolvimento ou abordagem interativa esta dá um grande ênfase às chamadas “culturas minoritárias”. De acordo com Costa (2015) este tipo de envolvimento define-se “pela articulação entre culturas minoritárias e a cultura

dominante do meio social no qual se insere a escola” cabendo “aos pais e professores valorizarem tanto a cultura de origem como a cultura dominante e fazer com que os alunos saibam usar as duas no momento adequado” (p. 133).

A abordagem de parceria serve de acordo com Costa (2015) “para indicar uma colaboração mais abrangente entre as instituições, quer seja formal ou informal, sempre porém no sentido de diminuir as discontinuidades entre elas” (Costa, 2015, p. 134) é pois através desta parceria entre a escola e a família que as crianças saem beneficiadas. À luz desta abordagem todos têm como missão educar sejam os pais, os professores, comunidade, etc.

Voltando aos obstáculos à colaboração na relação escola-família, Marques (2001, p. 23) também refere alguns obstáculos dividindo-os em quatro tipos de obstáculos:

- tradição de separação entre a escola e a família;
- tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos;
- mudanças na estrutura das famílias;
- constrangimentos culturais.

Cabe às escolas adotarem estratégias que reduzam os obstáculos. Mas para isso esta tem também que adotar uma posição em que encare os pais/encarregados de educação como parceiros neste processo educativo. Esta redução de obstáculos deverá ser vista como criadora de condições para que todos os pais/encarregados de educação possam exercer do direito que têm de participar na vida escolar dos seus educandos de forma a diminuir desigualdades sociais existentes.

#### **1.2.5. Importância e vantagens da relação escola-família**

Considera-se nos dias de hoje que a importância e as vantagens da relação escola família são inegáveis, no entanto ainda existem algumas reticências em relação a esta relação. É neste sentido que Simões (2006) refere que “a família e a escola criaram entre si expectativas e representações negativas que são uma representação incorreta, ou desconhecimento que dificulta em termos significativos a conjugação de esforços educacionais” (p.66). Também Costa (2015) refere que “Muitos professores duvidam dos benefícios da participação das famílias na escola, receando que este envolvimento seja uma forma de controlo e fiscalização” (p. 118) e chega mesmo a haver um receio “(...) que a participação dos pais vá interferir no funcionamento das

escolas, pondo em perigo o estatuto profissional.” (p. 121). Para quem se relaciona diariamente com estes profissionais esta ideia não é uma novidade mas, nem sempre é assim.

Embora existam estas reticências, estas representações negativas e estas dúvidas que foram anteriormente referidas, estas são cada vez menos frequentes. Há então uma nova visão em que esta relação corresponde a uma importante contribuição no sistema escolar. São vários os autores que afirmam a importância e as vantagens desta relação. Marujo, Neto e Perloiro (1998) chegam mesmo a afirmar que “não há hoje dúvida que o bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos” (p. 148). Também Davies et. al. (1989) afirmam que “o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (p. 37). Em *Children and Their Primary Schools* (citado em Davies et. al., 1989, p. 38) são referidas como finalidades e benefícios do envolvimento dos pais:

- possibilidade de ajudar as crianças;
- possibilidade de ajudar os pais;
- possibilidade de ajudar as escolas;
- possibilidade de esperar melhorias da sociedade democrática.

Henderson (citado em Davies et. al., 1989) refere que:

Quando os pais se envolvem, as crianças têm melhor aproveitamento escolar e vão para melhores escolas. Os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que os programas idênticos, mas sem o envolvimento dos pais. As crianças cujos pais as ajudam em casa e mantêm contactos com a escola têm pontuações mais elevadas que as crianças com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas de envolvimento parental. As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar. (p. 38)

Também Silva (2007) refere em relação aos benefícios desta relação que:

A investigação é consistente: quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens (filhos em casa, alunos na escola). Sabe-se ainda que, numa situação destas, os docentes tendem a reportar uma maior satisfação profissional; as famílias vêm-se

valorizadas socialmente (aspeto relevante nos meios desfavorecidos); as associações de pais assistem a um reforço do seu papel e respetiva legitimidade social. (p. 117)

Marques (1997) também aponta para a importância desta relação referindo que “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p. 6). Marques (2001) refere que para além dos benefícios em relação ao aproveitamento escolar, a relação escola-família:

Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores. (p. 20)

Também Costa (2015) afirma que os próprios professores e escolas podem beneficiar com a cooperação da família. O trabalho docente pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias” (Costa, 2015, p. 121) sendo que também “os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de forma positiva” (p. 121).

Becher (citado em Davies et. al., 1989) refere que “o envolvimento pode levar a reduzir a alienação e a desconfiança da parte das comunidades e a aumentar os sentimentos de pertença sobre a escola como instituição” (p.40).

#### **1.2.6. Enquadramento legal da relação escola-família em Portugal**

Muito se poderia falar acerca do enquadramento legal da escola em Portugal, bem como, da relação escola-família, no entanto o marco aqui considerado como realmente importante para esta relação foi o período pós 25 de Abril. Até então, no decorrer da ditadura Salazarista pouco foi o desenvolvimento na área da educação. Com a revolução, deram-se passos importantes para o regime educacional que conta cada vez mais com a participação e envolvimento dos pais. Silva (1999) refere que:

O 25 de Abril, enquanto golpe revolucionário, constituiu um marco simbólico na nossa sociedade pela rutura que provocou com o passado e os efeitos, aos mais variados níveis, que dele advieram. Ele constituiu um marco indelével no que respeita à relação escola família. (p. 83)

Também Costa afirma esta importância ao referir que foi no período pós 25 de Abril que “começou a verdadeira ligação entre família e escola” (Costa, 2015, p. 70) no nosso país, uma vez que, “até aqui, cada um destes agentes tinha o seu espaço próprio e nenhum interferia com cada qual” (Costa, 2015, pp. 70-71). Foi o Despacho nº 68/74, de 28 de novembro onde se começa a observar um aumento da consciência em relação à participação dos pais na vida da escola, no entanto, somente no ano seguinte foi estabelecida a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias na educação através da nova Constituição da República Portuguesa (Pereira, 2012).

Embora nos centremos neste trabalho acerca da relação escola família, pareceu pertinentes referir o que este novo documento traz de novo para a educação, de forma a melhor se compreender a sua importância. No artigo 73.º deste documento, artigo que se dedica à educação, cultura e ciência são referidos vários pontos fundamentais, seguindo-se os dois que de forma mais direta dizem respeito à educação:

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Também o artigo 74.º reveste de grande importância no apoio aos estudantes:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
  - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;

- b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
- c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
- d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
- e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
- f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais;
- g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
- h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
- i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
- j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino.

Já em relação à participação dos pais e dos encarregados de educação na vida académica a Constituição da República Portuguesa refere no artigo 77.º, pontos fundamentais como:

1. Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.
2. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.

Em 1976, surge ainda outro documento importante para a participação dos pais/encarregados de educação na educação, o Decreto- Lei nº 769-A/76 o qual é responsável pelo surgimento de uma forma de movimento parental. Este decreto

regulamenta a gestão das escolas referindo pela primeira vez a participação dos encarregados de educação nos conselhos de ano ou de turma. É referida pela primeira vez a “representação de um elemento da Associação de Pais em órgãos da escola” (Silva, 2003, p. 139). No entanto, só com a Lei nº 7/77, de 1 de fevereiro e com o Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de junho é que os pais/encarregados de educação podem ver consagrado o seu papel através das Associações de Pais (Silva, 2003). É este despacho que, na ótica de Silva (2003) “corresponde, de certa forma, à institucionalização da relação escola-família” (p. 141).

De acordo com Costa (2015) surgem em seguida outras leis e despachos normativos que influenciam o envolvimento parental, sendo que, somente pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo se altera “profundamente o estatuto legal do envolvimento parental na educação, ao institucionalizar-se a ligação da escola ao meio e a constituição e desenvolvimento de comunidades educativas dinâmicas, onde as famílias e seus representantes devem desempenhar um papel de relevo” (p. 72). É esta lei que vai assim prever e evocar o direito que os pais têm de acompanhar e conhecer o percurso escolar dos seus filhos. Muitos outros decretos e leis se seguiram verificando-se da parte das políticas educativas, uma preocupação com o envolvimento da família-comunidade na escola. Desses decretos que envolvem os encarregados de educação, importa referir o mais recente, o Decreto-Lei n.º 75/2008. É assim afirmada neste Decreto-Lei a necessidade de “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” (Decreto-Lei nº 78/2008 p. 2342). É ainda referida a promoção de abertura das escolas e a sua integração na comunidade, bem como a necessidade de assegurar para além dos direitos de participação do pessoal docente, de todos os mantêm interesse legítimo na atividade da escola (Decreto-Lei nº 78/2008).

Este documento institui um órgão de direção estratégica, o conselho geral, o qual vai ser representado por

peçoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. (Decreto-Lei nº 78/2008, p. 2342).

De acordo com Costa (2015) “(...) pela primeira vez, os encarregados de educação, como outros agentes educativos, poderão escolher quem e qual o projeto educativo que vai liderar o rumo da escola/agrupamento” (p. 79), uma vez que a este



novo órgão de direção “cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades)” (Decreto-Lei nº 78/2008, p. 2342). É assim legitimada a representação de todos os interessados. O Diretor do Conselho Executivo é “(...) escolhido num conselho colegial, onde os encarregados de educação têm direito a dois votos (dois representantes) no máximo” (Costa, 2015, p. 78). Para além da eleição do Diretor, este órgão tem poder de destituí-lo e é a ele que o Diretor deve prestar contas. Tal como já foi referido, o presente Decreto-Lei pretende garantir a participação de todos os interessados no processo educativo e por isso “nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares” (Decreto-Lei nº 78/2008, p. 2342).

Depois de se referido alguns documentos importantes na abertura da escola às famílias e às comunidades e de se terem enunciado as mudanças verificadas na participação das famílias na escola pode-se então afirmar que em Portugal a legislação sobre a relação entre a escola e a família tem sido redigida de forma a que haja uma maior participação e envolvimento parental (Costa, 2015).

## **CAPÍTULO III**

### **PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

“A educação é arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

(Nelson Mandela)

# **1. O projeto de investigação**

## **1.1. Objeto de estudo**

A relação família-escola tem sido, nos dias de hoje, um tema cada vez mais debatido e são vários os estudos neste âmbito. Assim, poder-se-ia colocar a questão acerca do que este projeto de investigação traria de novo. Justifica-se a escolha deste objeto de estudo pelo contexto em que se iria realizar o estudo, uma instituição com características muito próprias, com uma complexidade de situações educativas bastante grande, concentrando alunos de vários contextos socioeconómicos, familiares e demográficos. Achou-se então pertinente perceber como se desenvolve a relação escola-família num contexto tão diversificado. Este estudo diferencia-se assim dos outros e mostra a sua pertinência, a sua importância e individualidade. Por ser um tema sobre o qual pouco se fala nos cursos superiores e não havendo uma teoria que dite que se deve fazer foi considerado pertinente a sua escolha. Para além disso numa perspetiva de futuro profissional, tendo em conta que os contextos escolares estão em constante mutação, perceber como funciona a relação escola-família num contexto do mais heterogéneo possível com que tive contacto, foi importante para a escolha do tema.

São colocadas novas exigências à sociedade, que precisa de se adaptar, sendo que a escola e a família como parte integrante da sociedade têm igualmente essa necessidade. Como refere Fonseca (2011) “A sociedade e toda a sua dinâmica, sempre em mudança, exigem à escola constantes alterações de atitudes e modos de estar, de forma a corresponder às necessidades dos alunos e, de forma indireta, das famílias” (p. 44).

Educar, é hoje uma tarefa que não é exclusiva da família, estendendo-se a mesma à escola, no entanto, ao verem essa competência na escola, os pais não se podem libertar da mesma. A escola e a família serão parceiros nesta tarefa, são dois agentes de socialização, a família como primário e a escola como secundário, ambos com as suas características e com o mesmo objetivo, o desenvolvimento global da criança. De acordo com Beja (2009):

A consciencialização recente e crescente da importância da relação família-escola, seus contributos, benefícios e obstáculos tem conduzido muitas vezes a uma urgência em intervir e promover, mas para tal torna-se necessário mais

do que nunca um conhecimento aprofundado das realidades construídas pelos diferentes parceiros envolvidos: crianças, pais, professores, famílias, escolas, comunidades, etc. (p. 102)

É certo que a presença dos pais/encarregados de educação nas escolas tem aumentado ao longo do tempo, mas será que essa participação é aquela que eles desejam? Como vêm os professores/educadores esta relação? São muitas as questões que se colocam quando se fala nesta relação. Foi através destas e de outras questões que se começou a delinear este projeto de investigação, projeto este que tem como principal objetivo analisar e caracterizar a relação escola-família e a percepção que têm os encarregados de educação da Educação Pré-Escolar, encarregados de educação do 1º Ciclo, educadores e professores do 1º Ciclo sobre esta relação de parceria entre a escola e família.

Ao longo da minha vida profissional terei que eu mesma, estabelecer esta relação e tentar criar as melhores condições para que esta se desenvolva da melhor maneira possível, sendo que, embora já tenha tido oportunidade de o fazer (mesmo que de forma um pouco diferente) em contextos de estágio (sempre que me foi permitido) senti a necessidade de realizar um estudo acerca da relação escola-família. Em termos teóricos pouco se fala nesta relação no nosso percurso escolar e há que ter em conta que mesmo o pouco que se pode falar na teoria será sempre diferente do que iremos encontrar na prática. Podemos enunciar 20 formas de interação com os pais/encarregados de educação e na prática nenhuma delas funcionar com determinados pais/encarregados de educação em determinado contexto. Há que, tal como em tudo na educação, ter em conta diversos aspetos práticos para poder adaptá-los. Do meu ponto de vista, importa perceber como é vista e vivida esta relação por parte dos pais/encarregados de educação e dos professores/educadores.

Tal como já foi referido, no desenvolvimento das duas práticas de ensino supervisionadas (Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico), tive oportunidade de observar várias formas de estabelecimento desta relação. As duas práticas de ensino supervisionadas decorreram na mesma instituição, onde se realizou igualmente a presente investigação. A escolha desta instituição para realizar este projeto de investigação foi não só por conveniência, por me encontrar a estagiar nesta instituição, mas também porque foi nesta que tive oportunidade de observar de perto esta relação. Para além disso foi possível observar que nesta instituição existia um grande envolvimento dos pais/encarregados de educação, não só a um nível particular, ou

seja, no dia-a-dia das turmas, mas também noutras iniciativas em que há uma outra participação da família (festas de final de ano, workshops, feiras temáticas, etc.). Estas famílias são convidadas a colaborar e a participar em atividades que são promovidas pela escola, docentes e direção da escola, existindo igualmente uma grande colaboração entre a associação de pais e os elementos referidos anteriormente.

## **1.2. Pergunta de partida**

De acordo com Quivy (1992) “(...) o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma a que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (p. 29). Surge então a pergunta de partida como fio condutor da investigação. Tal como em todos os projetos de investigação, também neste, se formulou uma pergunta de partida, é ela: **“Como se caracteriza a relação escola-família e quais são as perceções que os encarregados de educação da Educação Pré-Escolar, encarregados de educação do 1º Ciclo, educadores e professores do 1º Ciclo têm sobre esta relação de parceria?”**

Ao formular-se a pergunta de partida, foram tidas em conta as qualidades enunciadas por Quivy (1992) como qualidades de uma boa pergunta de partida. São elas: qualidade de clareza (precisão e concisão); qualidades de exequibilidade (caráter realista do trabalho); qualidades de pertinência (registo de enquadramento, no caso, ser uma pergunta aberta que significa várias respostas; abordar o estudo do que existe no momento baseando-o na mudança; e ter uma intenção compreensiva ou explicativa).

Partindo da pergunta de partida que foi centrada numa instituição que contempla turmas de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, e do objetivo principal, analisar e caracterizar a relação escola-família e a perceção que têm os encarregados de educação da Educação Pré-Escolar, encarregados de educação do 1º Ciclo, educadores e professores do 1º Ciclo sobre esta relação de parceria entre a escola e família, o estudo foi traduzido num conjunto de objetivos parcelares que permitem uma análise mais detalhada e aprofundada do tema.

### **1.3. Objetivos da investigação**

Os objetivos deste estudo partem do objetivo geral “analisar e caracterizar a relação escola-família e a percepção que têm os encarregados de educação da Educação Pré-Escolar, encarregados de educação do 1º Ciclo, educadores e professores do 1º Ciclo sobre esta relação de parceria entre a escola e família” e da pergunta inicial associada. Assim sendo, posteriormente à definição da pergunta de partida, surge a necessidade de se enunciar os objetivos do estudo. Foram definidos os seguintes objetivos:

- Entender os objetivos que tanto encarregados de educação como educadores(as)/professores(as) veem na relação escola-família;
- Perceber quais são os encarregados de educação que mais valorizam esta relação, se os encarregados da Educação Pré-Escolar, ou os encarregados de educação do 1º Ciclo;
- Perceber como é que os(as) educadores(as)/professores(as) veem esta relação;
- Conhecer as razões mais frequentes que levam os encarregados de educação a recorrer ao contacto com os(as) educadores(as)/professores(as) e vice-versa;
- Identificar as vantagens que os encarregados de educação e os(as) educadores(as)/professores(as) veem na relação escola/família;
- Perceber como é feita a comunicação entre a escola e os encarregados de educação;
- Identificar o que mais tem dificultado e/ou facilitado a ligação entre a família e a escola.
- Entender como é que os encarregados de educação acham que está a ser gerida esta relação (por exemplo, se os horários de reuniões são flexíveis, etc.);
- Identificar a importância que os encarregados de educação atribuem às aprendizagens e necessidades das crianças (tendo em conta a forma como procuram estar envolvidos);

- Perceber o que os encarregados de educação gostariam que mudasse na relação que estabelecem com o(a) educador(a)/professor(a), como e porquê, e vice-versa.

#### **1.4. Métodos e procedimentos**

Quivy (1992) refere que “um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (pp. 22-23). Já em relação aos métodos afirma que “(...) não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy, 1992, p. 23).

Depois de explicados estes dois conceitos, estabelecido o objeto de estudo deste projeto de investigação, o objetivo principal e os objetivos consequentes importa referir os métodos e procedimentos. Irá iniciar-se esta temática com as etapas do procedimento, de uma forma geral, passando-se depois para o procedimento dentro da metodologia e dos instrumentos utilizados para mostrar como se procedeu para a aplicação dos mesmos.

##### **1.4.1. Métodos**

Hébert, Goyette e Boutin (1994) referem que a metodologia da Investigação no Ensino tem recorrido a dois tipos de métodos: a metodologia quantitativa e a qualitativa, embora seja a última mais utilizada. A expressão “metodologias qualitativas” engloba um conjunto de abordagens as quais, de acordo com vários investigadores, podem assumir várias e diferentes denominações. Posto isto seria fácil optar por este último tipo de metodologia, contudo, Carmo e Ferreira (1998) referem que o investigador não é obrigado “a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e, no caso de a investigação assim o exigir, poderá mesmo combinar o emprego de dois tipos de método” (p. 176).

Como forma de justificar as opções que mais abaixo neste trabalho serão explicitadas, achou-se pertinente clarificar alguns conceitos em relação aos três tipos de métodos/metodologias.

#### 1.4.1.1. Métodos qualitativos

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa caracteriza-se por: a fonte direta de dados ser o ambiente natural e o investigador ser o instrumento principal; ser descritiva; interessar-se mais pelo processo do que pelos resultados; os dados serem analisados de forma indutiva; ser grande a importância do significado. De acordo com Pshathas (citado em Bogdan & Biklen, 1994) “os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber aquilo que *e/les* experimentam, o modo como *e/les* interpretam as suas experiências e o modo como *e/les* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p. 51).

Apresentam-se no quadro seguinte, cinco características da investigação qualitativa:

Características Investigação Qualitativa	
Fonte direta de dados	O ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, com preocupação pelo meio.
Descritiva	Uma vez que os dados recolhidos se apresentam em forma de palavras ou imagens e não de números.
Interesse	O interesse principal que os investigadores qualitativos revelam centra-se mais no processo do que nos resultados ou produtos.
Análise de dados	A análise de dados tende a ser realizada de uma forma indutiva, sendo que, apenas depois da recolha dos dados se inicia o processo de estabelecimento das questões mais pertinentes do estudo.
Significado	O significado é de grande importância.

Quadro 5 - Características da Investigação Qualitativa (adaptado de Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50)

Os dados qualitativos apresentam diversas vantagens, sendo que, Pardal e Lopes (2011) referem-nas como:

- Fonte de descrições ricas e explicações de processos em contextos locais identificáveis;



- Observação de processos – apreensão e preservação de sequências temporais ou cronológicas de acontecimentos e dos seus contextos;
- Sensibilidade a resultados não esperados ou previsíveis, conduzindo à integração de novidades;
- Características de verosimilhança decorrentes do conteúdo concreto, vivido, significativo particularmente interessantes para a apreensão do sentido investido pelos atores sociais. (Pardal & Lopes, 2011, p. 26)

A abordagem qualitativa apresenta limitações que segundo Dal-Farra e Lopes (2013) “(...) incluem as dificuldades de realizar uma integração confiável das informações obtidas em observações/casos diferentes, assim como as relações entre eles/elas” (p. 71)

#### **1.4.1.2. Métodos quantitativos**

De acordo com Fonseca (citado em Gerhardt & Silveira, 2009, p.33) os métodos quantitativos diferem dos qualitativos tendo em conta que os resultados obtidos a partir de pesquisas quantitativas podem ser quantificados. Para além disso existem outras características que os diferenciam como as amostras. O autor refere em relação a estas:

Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (Fonseca, citado em Gerhardt & Silveira, 2009, p.33)

Também Neves (1996) refere este método, como um método que adota várias características específicas, atendendo a um plano previamente elaborado que tem como objetivo enumerar ou avaliar acontecimentos.

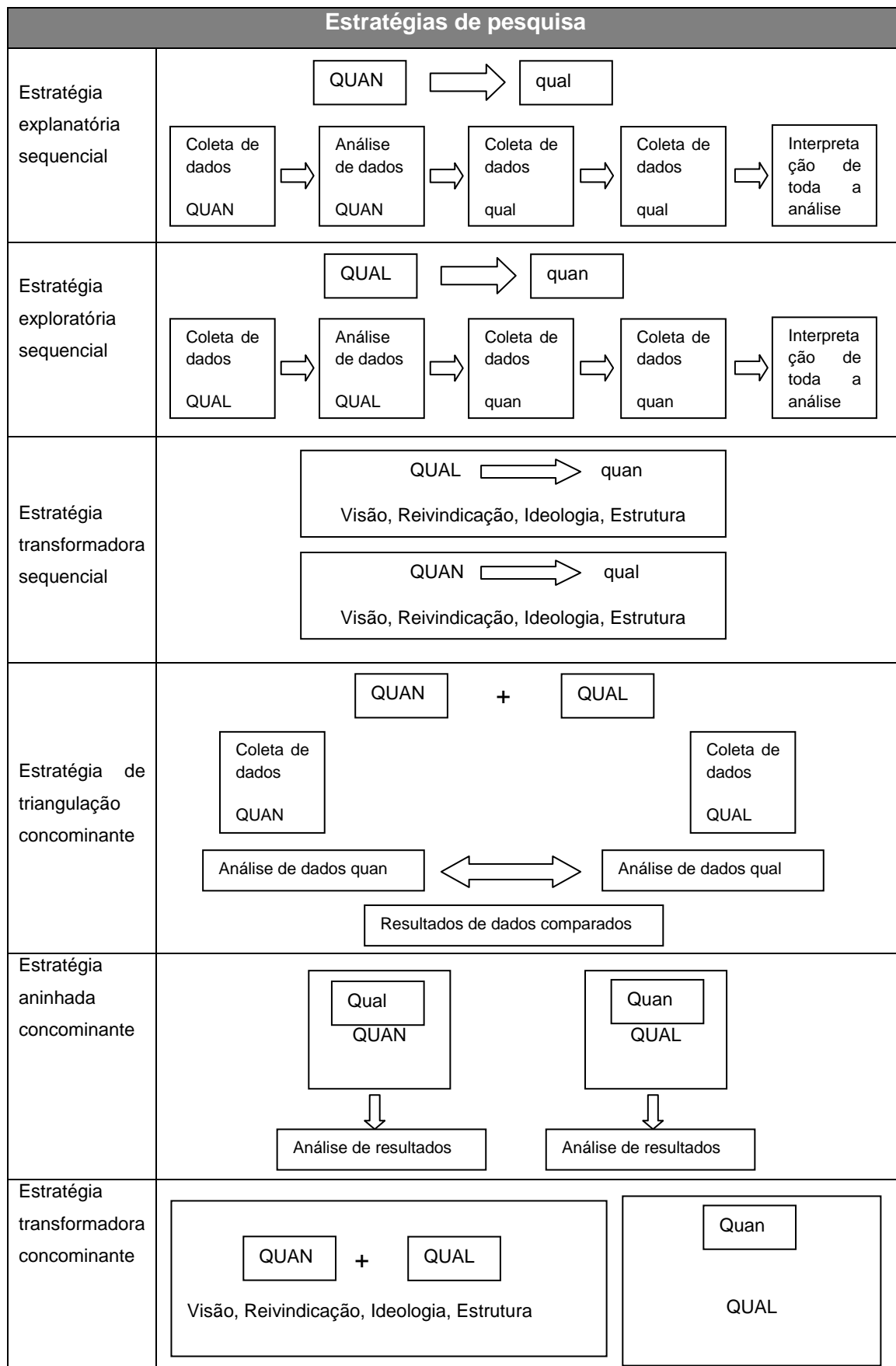
#### **1.4.1.3. Métodos mistos**

De acordo com Dal-Farra e Lopes (2013) “as potencialidades das abordagens quantitativas incluem a operacionalização e a mensuração acurada de um constructo específico, a capacidade de conduzir comparações entre grupos, a capacidade de examinar a associação entre variáveis de interesse e a modelagem na realização de pesquisas” (p. 70), no entanto, este tipo de abordagem também tem as suas limitações sendo que Castro et. al (citado em Dal-Farra & Lopes, 2013) afirma que uma destas limitações tem a ver com o facto de “em geral, a mensuração desloca a informação de seu contexto original” (p.71).

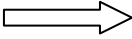
Dal-Farra e Lopes (2013) referem ainda em relação a estes tipos de métodos que “os estudos com métodos mistos objetivam utilizar juntos os métodos de diferentes paradigmas, ou seja, representam a condução de, por exemplo, entrevistas semiestruturadas com um número reduzido de estudantes e realizar uma pesquisa de levantamento (“survey”), em larga escala, com um maior número de participantes” (p. 72)

O método misto combina dados quantitativos e qualitativos numa procura de melhor compreensão e explicação acerca de um problema de investigação. Este método surge, de acordo com Creswell (2007) “com o desenvolvimento e com a percepção da legitimidade da pesquisa qualitativa e quantitativa nas ciências humanas e sociais” (p. 211). Os métodos mistos “(...) desenvolveram-se em resposta à necessidade de esclarecer o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo” (Creswell, 2007, p. 211).

Como modelos de métodos mistos Creswell (2007) apresenta seis exemplos:



Quadro 6 - Estratégias de pesquisa (adaptado de Creswell, 2007, pp. 216-217)

Legenda	
Notação	Significado
+	Recolha de dados em simultâneo
	Recolha de dados de forma sequencial
Letras maiúsculas	Ênfase num dos métodos
Quan	Quantitativo
Qual	Qualitativo

Quadro 7 - Legenda das “Estratégias de pesquisa”

Embora se pudesse considerar uma metodologia qualitativa neste projeto de investigação, pelo seu objetivo que é sem dúvida qualificativo/descritivo e uma vez que Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os investigadores qualitativos “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (...)” (p.48), no entanto, depois de avaliar os instrumentos que vão ser utilizados achou-se pertinente recorrer ao tipo de abordagem mista, uma vez que para responder às questões propostas serão utilizados instrumentos típicos dos dois tipos de abordagem (qualitativa e quantitativa). Estes métodos combinam os métodos das pesquisas qualitativas e quantitativas (Creswell, 2007). Assim, embora se pretenda analisar e caraterizar a relação escola-família e a perceção que os encarregados de educação da Educação Pré-Escolar, encarregados de educação do 1º Ciclo, educadores e professores do 1º Ciclo têm sobre esta relação de parceria entre a escola e família, objetivo meramente qualificativo, serão utilizados instrumentos qualitativos e quantitativos, bem como os seus resultados.

Dentro dos métodos mistos é ainda selecionada a estratégia aninhada concomitante a qual sugere a recolha simultânea dos dois tipos de dados numa só fase. Esta técnica tem um método que é predominante no estudo, neste caso, o método qualitativo. Neste caso, o método quantitativo está “aninhado” dentro do método qualitativo significando isto que os dados recolhidos através do método quantitativo se encontram numa busca de informação de níveis diferentes. Sendo que depois ambos os dados vão ser reunidos. Creswell (2007) refere que este modelo “(...) pode ser utilizado para atender vários propósitos. Geralmente esse modelo é usado para que o pesquisador possa ter perspetivas mais amplas como resultado do uso de métodos diferentes, ao contrário de usar um único método predominante” (p. 220).

## 1.5. Estudo de caso

O método de investigação ou design de investigação utilizado é o estudo de caso e é dentro deste método que vão ser utilizados vários instrumentos de recolha de dados, as entrevistas (qualitativo) e o inquérito por questionário (quantitativo). Em relação ao estudo de caso, Merriam (citado em Bogdan & Biklen, 1994) afirma que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Ludke e André (citados em Abreu, 2012) “entendem que o estudo de caso tem como preocupação central a compreensão de uma instância singular. Assim sendo, o objeto estudado é tratado como único, como uma representação singular e historicamente situada” (p. 42). Também Ponte (2006) se refere ao estudo de caso afirmando que este:

Visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (p. 2)

O mesmo autor refere ainda duas características do estudo de caso, tais como: ser uma investigação de natureza empírica e não ser de cariz experimental, ou seja, o investigador não pretende modificar nada na situação mas sim compreendê-la. Para além disso é ainda referido que os estudos de caso podem seguir duas perspetivas:

(a) uma perspetiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes e (b) uma perspetiva pragmática, cuja intenção fundamental é proporcionar uma perspetiva global do objeto de estudo, do ponto de vista do investigador, tanto quanto possível completa e coerente. (Ponte, 1994, p. 12)

Em relação às características do estudo de caso Benbasat (citado em Abreu, 2012) refere que este possui algumas características particulares, são elas:

- “Fenómeno observado no seu ambiente natural;

- Dados recolhidos utilizando diversos meios (Observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros);
- Uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) são analisadas;
- A complexidade da unidade é estudada aprofundadamente;
- Pesquisa dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento;
- Não são utilizados formas experimentais de controlo ou manipulação;
- O investigador não precisa especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes;
- Os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador;
- Podem ser feitas mudanças na seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses;
- Pesquisa envolvida com questões "como?" e "porquê?" ao contrário de —o quê? e —quantos?"

Benbasat (citado em Abreu, 2012, pp. 42-43)

Depois desta breve caracterização do estudo de caso, importa falar concretamente acerca do estudo de caso realizado. É então através do estudo de caso em quatro turmas (encarregados de educação de duas turmas da Educação Pré-Escolar, encarregados de Educação de duas turmas do 1º Ciclo, dois educadores e dois professores do 1º Ciclo) que se insere a utilização de questionários para os encarregados de educação e as entrevistas para os educadores e/ou professores.

Este estudo de caso insere-se numa perspectiva interpretativa uma vez que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes.

A escolha deste método ou design de investigação teve essencialmente a ver com a realidade da instituição onde decorreu. Sendo uma instituição com uma complexidade de situações educativas bastante grande, concentrando alunos de vários contextos socioeconómicos, familiares e demográficos achou-se pertinente perceber como se concretiza a relação escola-família um contexto tão diversificado. Para além disso a instituição onde decorreu a investigação já passou por uma fase em

que a imagem que muitos tinham dela era extremamente negativa e revestia-se também de importância perceber afinal como era a dinâmica da relação escola-família e como estava a ser gerida esta relação que se reveste de extrema importância no processo educativo.

## **1.6. Recolha de dados**

A recolha de dados, ou recolha de informação

(...) pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes. (Ketele & Roegiers, 1993, p. 17)

Para que isso aconteça há necessidade da construção de um suporte instrumental. Neste estudo, como estudo misto foi necessário utilizar-se uma abordagem quantitativa e qualitativa, combinando-se instrumentos como as entrevistas e os inquéritos por questionário.

### **1.6.1. Inquérito por questionário**

Em relação ao questionário, ou inquérito por questionário, este diz respeito a uma técnica de observação não participante a qual se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (os inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio (Almeida & Pinto, 1982). Importa referir, em relação a estes instrumentos que diferem das entrevistas, essencialmente pela exclusão (em alguns casos) de uma relação de comunicação entre os dois elementos participantes neste processo, o inquiridor e o inquirido.

O uso do questionário neste estudo justifica-se por este constituir uma forma considerava viável e credível de obter informações acerca da relação escola-família dos encarregados de educação que partilham o facto de terem os seus educandos a frequentar a mesma escola em ciclos diferentes de ensino.

Embora à primeira vista possa parecer que elaborar um questionário é um processo fácil, de acordo com Almeida e Pinto (1982), para construir um questionário, é necessário, evidentemente, saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspetos da questão foram abordados. Para além disso, uma vez que o inquiridor não vai estar presente aquando do preenchimento dos mesmos pelos encarregados de educação, é necessário ter grande atenção na elaboração das questões tentando que se assegure que estas vão responder exatamente ao que se pretende e que são de fácil compreensão.

Assim, o bom uso de um questionário de inquérito será essencialmente em função de:

- A presença e a pertinência de objetivos e de hipóteses prévias;
- A validade das perguntas feitas;
- A fiabilidade dos resultados recolhidos. (Ketele & Roegiers, 1993)

Os questionários podem ainda ter dois tipos de questões, as questões de resposta aberta e as questões de resposta fechada, sendo que as primeiras questões vão permitir que inquiridos possam dar a sua resposta com as suas próprias palavras. Já nas questões de resposta fechada o inquirido apenas tem que selecionar uma ou várias hipóteses das que lhe são sugeridas. Neste caso concreto o questionário é composto por um total de 33 questões dividindo-se as mesmas por 27 questões de resposta fechada (das quais 2 pedem uma justificação da escolha feita, sendo uma resposta aberta e 1 é de resposta aberta facultativa derivando da escolha feita na questão fechada) e 6 questões de resposta aberta (das quais 4 derivam de escolhas realizadas na questão fechada anterior).

O questionário aplicado (Anexo B) divide-se em três partes, são elas:

- Parte I – Caracterização pessoal e do agregado familiar – pretende caracterizar o encarregado de educação, o agregado familiar e identificar o ciclo de estudos do seu educando;
- Parte II – Crenças, sentimentos e atitudes em relação à escola – pretende, que os encarregados de educação indiquem o seu grau de concordância com as frases apresentadas com o objetivo de perceber as crenças, sentimentos e atitudes que têm perante a escola;



- Parte III – Participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos – pretende caracterizar a forma como os encarregados de educação participam na vida escolar dos seus educandos.

Este questionário tal como se pode perceber da caracterização acima, engloba questões abertas e questões fechadas, itens de escolha múltipla e de classificação utilizando uma escala de Likert.

### **1.6.2. Entrevistas**

Para Afonso (2005), “a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (p. 97). Este instrumento possibilita ao investigador uma visão mais concreta da forma como o entrevistado vê o assunto sobre o qual se está a investigar devendo por isso, ir ao encontro aos objetivos que foram inicialmente delineados.

Mas entrevistar não é uma tarefa fácil. Em primeiro lugar é necessário que o entrevistador se sinta à vontade para realizar entrevistas, sendo que algumas pessoas tendem a “fugir” da utilização deste tipo de instrumentos que implicam o contacto direto com outras pessoas. Partindo-se da premissa que o investigador se sente à vontade para realizar as entrevistas, coloca-se a questão da empatia, que também é fundamental para o bom desenvolvimento destas. De acordo com Rogers e Stevens (1987):

(...) a eficácia na utilização da técnica da entrevista em profundidade não só depende do domínio da metodologia em que se insere, mas também exige uma atitude «antropológica» do entrevistador. A empatia é fundamental na entrevista. A psicologia social há muito que definiu essa condição básica para o sucesso da relação, nomeadamente na relação terapêutica. (p.47)

O mesmo autor refere outras duas condições que não devem ser esquecidas na aplicação das entrevistas, estas condições são de ordem ética e de carácter cognitivo. A primeira diz respeito a uma atitude de compreensão, de estar disponível para o entrevistado e de não julgar, por sua vez a condição de carácter cognitivo tem a ver com o conhecimento que o investigador deve ter do meio onde se realiza o trabalho de campo e o olhar crítico que deve ter dessa realidade.

Outra dificuldade prende-se com a gravação, sendo que, é possível que após acionar o gravador o entrevistado se sinta pouco à vontade, cabe então ao investigador criar um ambiente de confiança que deixe o entrevistado o mais à vontade possível, é também aqui que entra a questão da empatia. No entanto, uma vez que foi necessário realizar um pedido de autorização à Direção-Geral da Educação para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados e foi alertado de que para gravar as entrevistas seria necessária também uma aprovação da Comissão de Proteção de Dados, optou-se por criar uma folha de registo para o entrevistador registar as respostas.

Bogdan e Biklen (1994) referem que as entrevistas podem variar quanto ao seu grau de estruturação:

- Estruturadas – quando existe um conjunto de questões claramente definidas, preparadas antecipadamente e colocadas numa ordem precisa. O investigador segue piamente um guião;
- Semiestruturadas – existe um conjunto de questões gerais que vão sendo exploradas de acordo com as respostas que o entrevistado vai dando. O investigador é livre para colocar as questões pela ordem que na altura se mostrar melhor, pode seguir um guião mas terá a liberdade de direccionar as respostas para irem ao encontro dos objetivos que pretende atingir com as mesmas;
- Não estruturadas – não existe um conjunto definido de perguntas a realizar.

Nesta investigação foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, permitindo ao investigador colocar questões adicionais para que o entrevistado responda com mais precisão ao que se pretende e que se vá ao encontro dos objetivos. Foi construído um documento de apoio às entrevistas no qual se enunciam as questões e os objetivos referentes às mesmas (Anexo C). Este documento organiza as questões em cinco blocos pelos seus objetivos e mostra uma ordem diferente da qual as questões poderão ser colocadas ou não, ordem essa que consta no guião. Em relação aos blocos estes estão organizados da seguinte forma:

- Bloco I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado – pretende-se legitimar a entrevista, motivar o entrevistado para colaborar na entrevista e garantir a confidencialidade das informações fornecidas;

- Bloco II – Caracterização do entrevistado – pretende caracterizar a realidade do entrevistado como profissional da educação;
- Bloco III – Relação escola-família – pretende dar a perceber como é que os professores/educadores veem a relação escola-família; identificar as vantagens que os educadores/professores veem na relação escola-família entender quais são os objetivos que veem nesta relação;
- Bloco IV – Perceção dos educadores/professores em relação aos encarregados de educação – perceber como é que os educadores/professores veem e consideram o envolvimento dos encarregados de educação;
- Bloco V – A relação escola-família no contexto atual de trabalho – Conhecer as razões mais frequentes que levam os pais a recorrerem a este contacto com os educadores/professores e vice-versa; perceber como é feita a comunicação entre a escola e a família; identificar o que mais tem dificultado a ligação entre a família e a escola.

Para além disso foi ainda construído um guião (Anexo D) com a ordem das questões a realizar, o qual pretende orientar o investigador. Para se fazer o registo das respostas foi ainda construída uma folha de registo (Anexo E) a ser preenchida pelo investigador.

### **1.7. Etapas do procedimento**

De acordo com Quivy (1992) toda a investigação deve responder a alguns princípios estáveis e idênticos, mesmo que, possam existir vários percursos que conduzam ao conhecimento. Este percurso divide-se em três atos (rutura, construção e verificação) e em sete etapas. Em relação aos atos do procedimento, os mesmos podem observar-se de forma mais detalhada no quadro 81 (na página seguinte).

Percurso investigativo	
Rutura	“(…) consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreender as coisas” (Quivy, 1992, p. 25)
Construção	“é graças a esta construção mental que ele pode prever qual a aparelhagem a instalar, as operações a aplicar e as consequências que logicamente se devem esperar no termo da observação” (Quivy, 1992, p. 25)
Verificação	“Uma proposição só tem direito ao estatuto científico na medida em que pode ser verificada pelos fatos” (Quivy, 1992, p. 25).

**Quadro 8 - Percurso investigativo (adaptado de Quivy, 1992 p. 25)**

Em seguida apresenta-se o esquema das etapas do procedimento proposto por Quivy (1992):

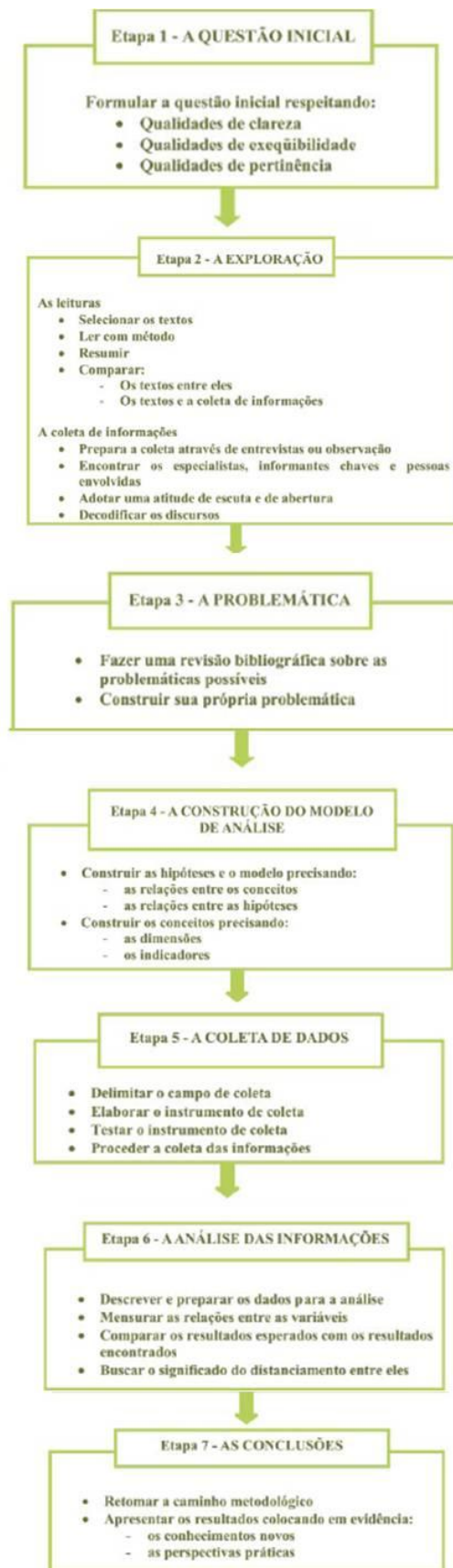


Figura 3 - Etapas do procedimento de Quivy (retirado de Gerhardt & Silveira, 2009, pp. 62-63)

Em relação a este projeto de investigação, é possível, com base nas etapas definidas por Quivy (1992) e tendo em conta outros conceitos presentes na investigação construir um diagrama de um plano de investigação:

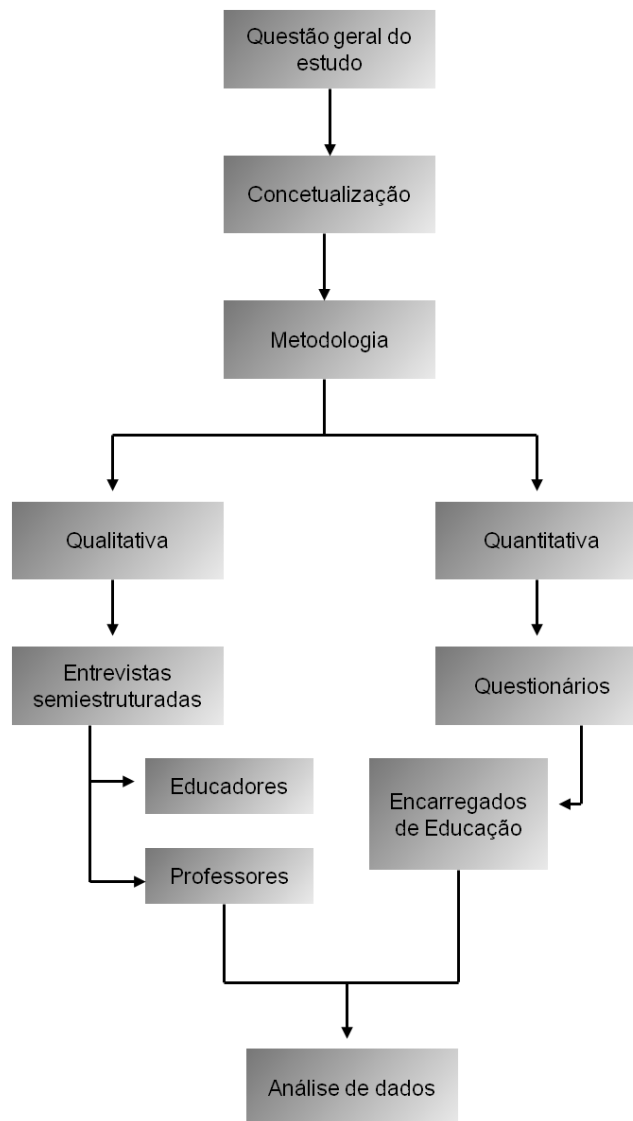


Figura 4 - Plano da investigação

### 1.8. Procedimento

Os questionários foram distribuídos aos professores titulares e educadores para que fossem entregues aos encarregados de educação no dia 8 de abril de 2016 para que fossem devolvidos entre o dia 11 de abril de 2016 e o dia 13 de abril de 2016. As entrevistas foram realizadas aos professores e educadores na escola, nas suas salas entre o dia 11 de abril de 2016 e o dia 15 de abril de 2016.

Para que os questionários fossem entregues e as entrevistas realizadas foi necessário tomar algumas medidas. Em primeiro lugar ambos os instrumentos foram sujeitos a um pré-teste para que se avaliasse a capacidade de cumprir os objetivos para as quais foram construídos. Em segundo lugar estes instrumentos foram enviados para a Direção-Geral de Educação, para o Departamento de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar para que fosse obtida a sua autorização (Anexo F) para os aplicar na escola pretendida. Posteriormente, o mesmo pedido foi realizado ao Diretor do Agrupamento de Escolas do qual a instituição escolar faz parte, tendo este pedido sido feito com uma carta dirigida ao Diretor (Anexo G) fazendo-se acompanhar dos inquéritos e do guião das entrevistas aprovados pela Direção-Geral da Educação, bem como, com um certificado de aprovação da mesma. Posteriormente foi necessária a deslocação à escola para falar com a Coordenadora (que já tinha conhecimento da intenção da aplicação do estudo naquela escola) a quem se explicou sucintamente o estudo e os objetivos, bem como, os instrumentos a utilizar. Por fim falou-se com os educadores e professores solicitando a sua colaboração no estudo, tanto para participação nas entrevistas, como no envio dos questionários para os encarregados de educação.

Depois de todas as autorizações concedidas os questionários foram entregues aos professores titulares e educadores, sendo que, cada questionário foi entregue dentro de um envelope que continha uma carta de apresentação (Anexo H) com um pedido de colaboração e um outro envelope onde seria fechado o questionário depois de preenchido. Estes foram recolhidos na data combinada com os professores e educadores, a qual foi uma data diferente da que continha a carta de apresentação (15 de abril) com vista a que se obtivesse o máximo de questionários possível. Quanto às entrevistas foi também entregue uma carta de apresentação (Anexo I) e pedido de colaboração a cada um dos participantes; as datas e horas foram marcadas com os quatro profissionais que se prontificaram a participar no estudo, tendo o cariz do mesmo sido explicado antes da entrevista.

## **1.9. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

Em primeiro lugar explicita-se a forma como foi realizado o tratamento dos dados recolhidos, partindo-se depois para a caracterização dos participantes neste estudo. Num segundo momento segue-se para a caracterização da relação entre a

escola e a família vista pelos encarregados de educação e por fim a caracterização da relação entre a escola e a família vista pelos educadores/professores.

### **1.9.1. Tratamento estatístico dos dados**

O tratamento estatístico dos dados foi realizado de forma informatizada recorrendo ao Microsoft Excel.

Todos os valores de percentagem apresentados foram aproximados às décimas constituindo por isso valores aproximados ( $\cong$ ).

### **1.9.2. Caracterização dos participantes**

Para a realização deste estudo foi selecionada uma instituição que contempla turmas de Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, valências essas nas quais se pretendia analisar e caracterizar a relação escola-família e a percepção que têm os encarregados de educação da Educação Pré-Escolar, encarregados de educação do 1º CEB, educadores e professores do 1º Ciclo sobre esta relação de parceria entre a escola e família. A seleção da instituição teve a ver essencialmente pelas suas características mas também com o facto de ter sido o local onde foram realizados os dois estágios e por conseguinte ter observado situações que implicam a relação entre a escola e a família.

Foram selecionadas duas turmas de Educação Pré-Escolar e 2duasturmas do 1º CEB. A seleção destas turmas foi realizada ao acaso, sendo que os alunos da turma de Educação Pré-Escolar onde tinha sido realizada a prática de ensino supervisionada se tinham dividido por duas turmas e que a turma de 1º CEB onde foi realizada a prática de ensino supervisionada fez parte desta seleção. Foram entregues 84 questionários aos encarregados de educação e realizadas quatro entrevistas, a dois educadores(as) e dois professores(as).

#### **1.9.2.1. Caracterização dos encarregados de educação**

Dos 84 questionários entregues a encarregados de educação foram recolhidos 59, dos quais um vinha em branco, assim, foram contabilizados 58 questionários. Em primeiro lugar importa definir quantos destes questionários recolhidos pertencem a



encarregados de educação da educação pré-escolar e a encarregados de educação do 1º CEB:

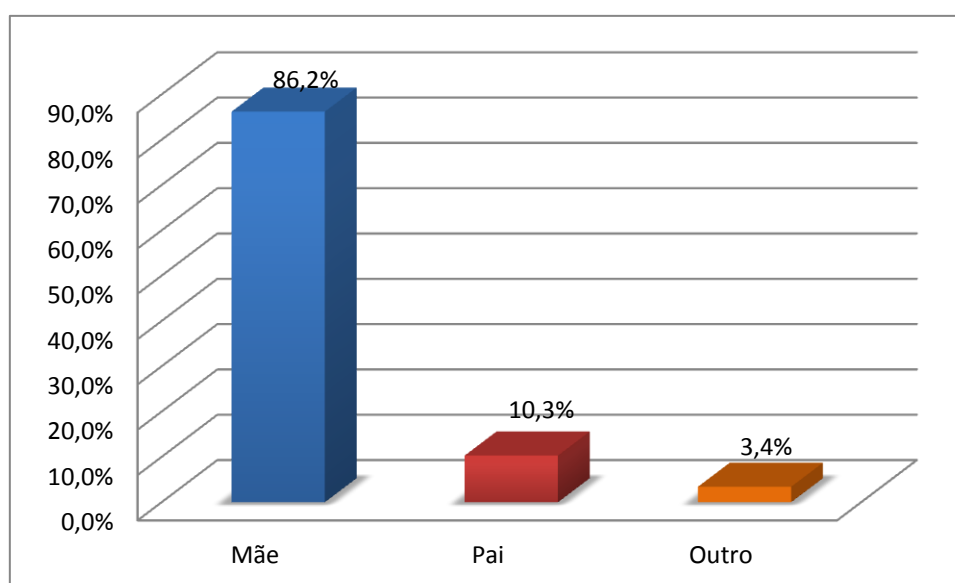
**Tabela 1 - Divisão dos encarregados de educação segundo o ciclo de estudos que o(a) educando(a) frequenta**

Ciclo de estudos	n	%
Educação Pré-Escolar	29	50%
1º CEB	29	50%

A leitura da tabela é fácil, dos 58 questionários recolhidos houve uma divisão de forma igualitária, 50% (29) foram de encarregados de educação da educação pré-escolar e a outra metade, 50%, de encarregados de educação do 1º CEB (29).

**Tabela 2 - Grau de parentesco dos encarregados de educação com o(a) educando(a)**

Parentesco	n	%
Mãe	50	86,2%
Pai	6	10,3%
Outro	2	3,4%

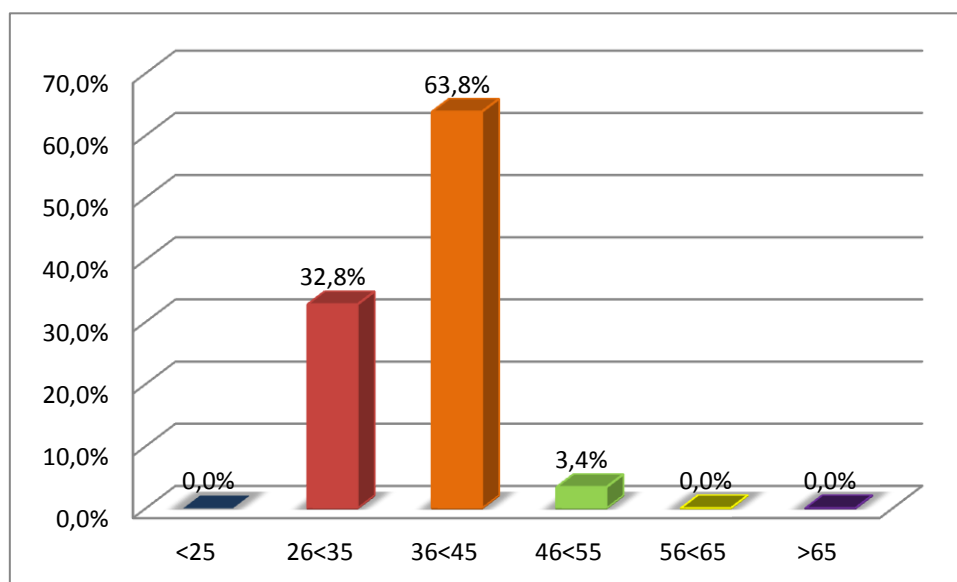


**Gráfico 1 - Grau de parentesco dos encarregados de educação com o(a) educando(a)**

A partir da análise da tabela 2 e do gráfico 1 em relação ao grau de parentesco com o(a) educando(a) 86,2% (50) dos encarregados de educação são mães, 10,3% (6) são pais e somente 3,4% (2) apresentam outro grau de parentesco com o(a) educando(a). Estes 3,4% equivalem a dois encarregados de educação e são, uma avó e uma tutora.

**Tabela 3 -- Idade dos encarregados de educação**

Idade	N	%
<25	0	0%
26<35	19	32,8%
36<45	37	63,8%
46<55	2	3,4%
56<65	0	0%
>65	0	0%

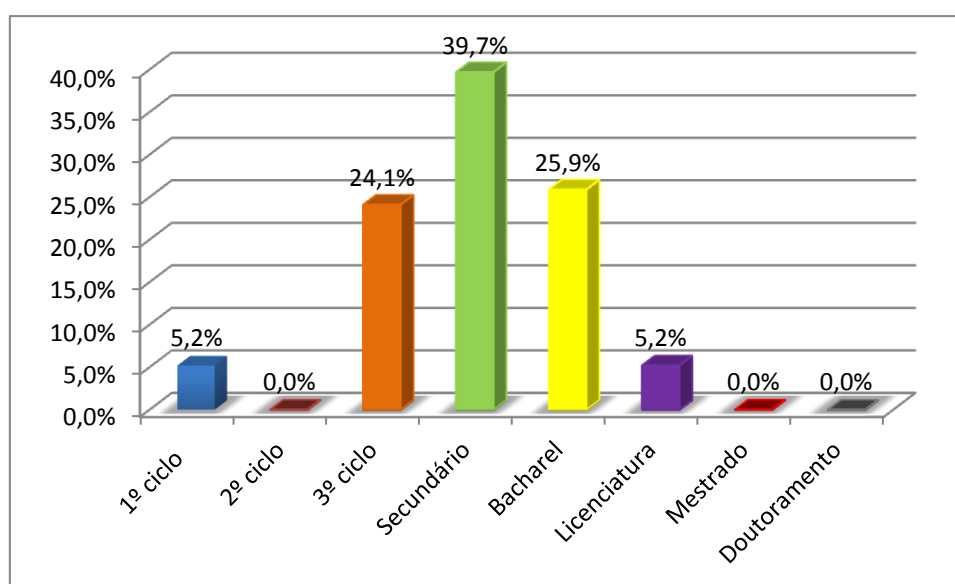


**Gráfico 2 -- Idade dos encarregados de educação**

Em relação às idades dos participantes a maioria situa-se no intervalo de idades de 36 a 45 anos, cerca de 63,8% (37), seguindo-se o intervalo de idades de 26 a 35 anos que corresponde a 32,8% dos encarregados de educação (19). Somente 3,4% dos encarregados de educação (2) têm idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos e nenhum apresenta idade inferior a 25 anos ou superior a 55 anos.

**Tabela 4 - Habilitações literárias dos encarregados de educação**

<b>Tipo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1º ciclo (4º ano)	3	5,2%
2º ciclo (6º ano)	0	0%
3º ciclo (9º ano)	14	24,1%
Secundário	23	39,7%
Bacharel	15	25,9%
Licenciatura	3	5,2%
Mestrado	0	0%
Doutoramento	0	0%



**Gráfico 3 - Habilitações literárias dos encarregados de educação**

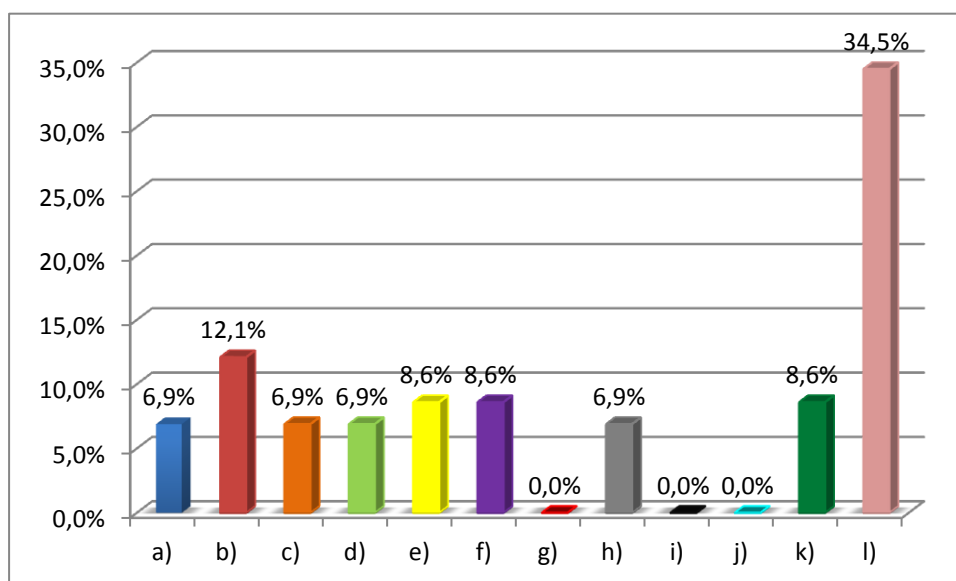
Ao nível das habilitações literárias a maioria dos encarregados de educação possui o ensino secundário, 39,7 % (23). O bacharelato e o 3º ciclo são as habilitações literárias que se seguem com 25,9% e 21,4% respetivamente. Somente 5,2% dos encarregados de educação (3) inquiridos possuem habilitações literárias ao nível do 1º ciclo e igual número a nível da licenciatura. Nenhum encarregado de educação possui o 2º ciclo como habilitação literária, mestrado ou doutoramento.

Para que os encarregados de educação indicassem a sua área profissional foi utilizado o Quadro Nacional das Profissões (QNP). Apresentam-se os dados obtidos:

**Tabela 5 - Área profissional dos encarregados de educação**

	<b>Área</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
a)	Trabalhadores Não Qualificados	4	6,9%
b)	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	7	12,1%
c)	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	4	6,9%
d)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	4	6,9%
e)	Pessoal Administrativo e Similares	5	8,6%
f)	Pessoal dos Serviços e Vendedores	5	8,6%
g)	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	0	0%
h)	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	4	6,9%
i)	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	0	0%
j)	Forças Armadas	0	0%
k)	Não Responde	5	8,6%
l)	Outra.	20	34,5%

Depois da observação da tabela (que funciona também como legenda do gráfico) e fazendo a correspondência das letras utilizadas é possível colocar os dados em gráfico.

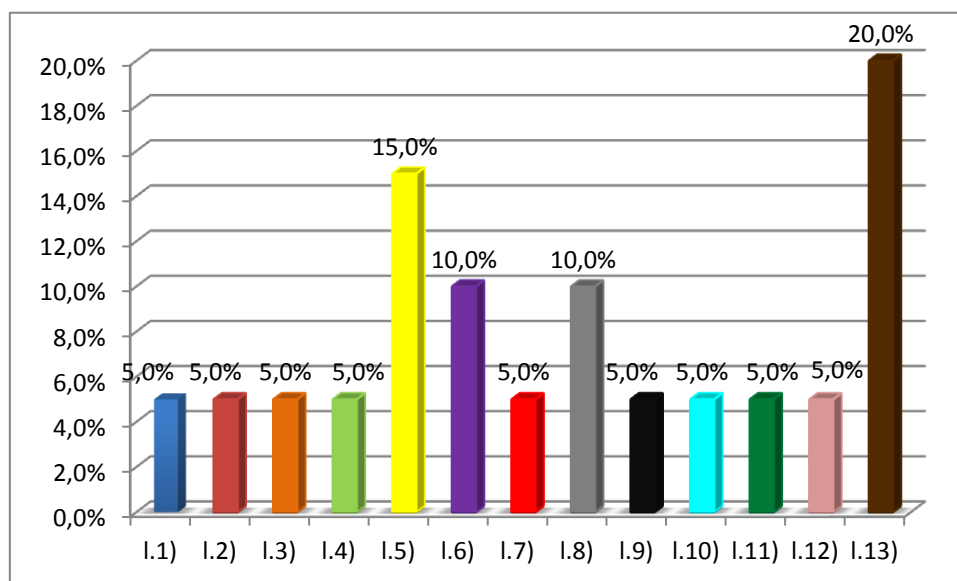


**Gráfico 4 - Área profissional dos encarregados de educação**

Através da observação da tabela e do gráfico foi possível perceber que a maioria dos encarregados de educação que respondeu ao questionário considerou que se inseria noutra área profissional que não as indicadas no questionário (embora estas se incluíam na tabela acima referida foi mantida a informação tal como foi transmitida). Estes encarregados de educação constituem 34,5% (20) dos que participaram no estudo.

**Tabela 6 - Área profissional dos encarregados de educação que selecionaram "Outros"**

Área		n	%
I.1)	Professora	1	5,0%
I.2)	Técnica Superior de Laboratório	1	5,0%
I.3)	Assistente Comercial	1	5,0%
I.4)	Costureira	1	5,0%
I.5)	Doméstica	3	15,0%
I.6)	Cabeleireira	2	10,0%
I.7)	Ajudante de Ação Direta	1	5,0%
I.8)	Auxiliar de Pediatria	2	10,0%
I.9)	Técnica de Apoio à Família e à Comunidade	1	5,0%
I.10)	Ajudante de Ação Educativa	1	5,0%
I.11)	Operador Especializado de Supermercado	1	5,0%
I.12)	Motorista de Pesados	1	5,0%
I.13)	Desempregado	4	20,0%



**Gráfico 5 - Área profissional dos encarregados de educação que selecionaram “Outros”**

A opção “outros” subdividiu-se por 13 áreas (ou profissões). Desta subdivisão os resultados distribuíram-se da seguinte forma: a maior parte dos encarregados de educação (20,0%) referiu como outra opção o facto de estarem desempregados; seguindo-se a opção “doméstica” com 15,0% das escolhas; cabeleireira e auxiliar de pediatria reúnem cada uma 10,0% das escolhas e as restantes profissões reúnem cada uma seleção de 5,0%. Embora a categoria “desempregado(a)” diga respeito à situação profissional e não à área profissional, esta opção foi considerada para este estudo.

Voltando à divisão das áreas profissionais que constam no QNP segue-se a área profissional dos Quadros Superiores da Administração pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa com 12,1% dos encarregados de educação. As áreas profissionais referentes ao Pessoal Administrativo e Similares; e ao Pessoal dos Serviços e Vendedores acumularam cada uma 8,6% das escolhas. Também os encarregados de educação que selecionaram a resposta “não responde” (N/R) ocupam uma fatia de 8,6% dos participantes neste estudo. Os Trabalhadores Não Qualificados; Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio; Operários, Artífices e Trabalhadores Similares apresentam todos a mesma percentagem, 6,9%. Já as áreas profissionais de Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas; Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; e a área das Forças Armadas não foram selecionadas por nenhum encarregado de educação.

Após esta caracterização foi possível constatar o caráter heterogêneo das famílias, o qual já tinha sido referido anteriormente.

#### **1.9.2.2. Caracterização dos(as) educadores(as)/professores(as)**

Tal como já foi referido, para este estudo foram entrevistados(as) dois(duas) educadores(as) e dois(duas) professores(as). As primeiras questões da entrevista tinham como objetivo caracterizar a realidade do entrevistado. Através da análise das mesmas é possível caracterizar os participantes da seguinte forma:

- Em relação às habilitações académicas os(as) educadores(as) possuem ambos(as) a mesma habilitação, licenciatura em Educação de Infância. Já os(as) professores(as) diferem sendo que um(a) tem a licenciatura em educação com formação em Educação Física e outro(a) professor(a) a licenciatura em 1º CEB.
- No que diz respeito aos anos de serviço como educador(a)/professor(a), um(a) educador(a) e um(a) professor(a) têm o número de anos de serviço mais próximo, 16 e 17 correspondentemente. Em relação aos outros dois participantes também o número de anos de serviço é próximo sendo que o(a) educador(a) possui 24 anos de serviço e o(a) professor(a) 21 anos de serviço.
- Todos os entrevistados estão pela primeira vez ao serviço da escola, no entanto, um(a) dos(as) professores(as) já esteve ao serviço da escola como professor(a) de apoio. Ao serviço do agrupamento, todos eles estão há mais tempo, embora não sejam anos consecutivos.
- Em relação à faixa etária das crianças com que os(as) educadores(as) se encontram a trabalhar neste ano letivo, um(a) deles(as) trabalha com crianças de 3 e de 5 anos e outro(a) com crianças de 3, 4, 5 e ainda 6 anos.
- Em relação aos(às) professores(as) um(a) deles(as) encontra-se a trabalhar com 2º e 3º ano e o(a) outro(a) com 1º e 4º ano.

### **1.9.3. Análise e discussão dos resultados**

Depois de analisados alguns dados que permitiram caracterizar os participantes neste estudo foi necessário realizar uma análise e discussão dos outros dados que os questionários e as entrevistas forneceram, de acordo com os objetivos previamente estabelecidos.

Irá proceder-se primeiramente à análise e discussão dos resultados dos questionários e de seguida das entrevistas. Para as questões em que os encarregados de educação deviam selecionar apenas uma das opções que lhes era dada foi contabilizado o número total de encarregados de educação que participaram no estudo (58), com exceção das questões que tinham precedência, como por exemplo aquelas em que apenas devem responder os encarregados de educação que anteriormente tinham respondido afirmativamente. Neste ultimo caso contabiliza-se o número total de participantes (naquela questão) de acordo com o número de participantes que tinha respondido anteriormente de forma afirmativa. Por sua vez, nas questões em que os encarregados de educação podiam escolher mais do que uma opção foram contabilizados apenas os encarregados de educação que responderam à questão, ou seja, no caso de apenas 45 encarregados de educação terem respondido a essa questão esse será o número total de participantes e será a partir desse número que se obterão as percentagens.

#### **1.9.3.1. Questionários**

Serão aqui analisados e discutidos os resultados partindo da análise rigorosa e individualizada a cada pergunta do questionário que se apresenta em anexo (Anexo J – análise individualizada das respostas ao questionário), o qual poderá ser consultado de forma a melhor se entender os resultados. Para facilitar a consulta dos dados em anexo, dividiram-se os dados das questões por objetivos, ou seja, refere-se por exemplo que para responder ao objetivo 1 - entender como é que os encarregados de educação acham que está a ser gerida a relação escola-família se recorreu à análise dos dados das questões 2.1; 3.1; 3.1.1; 3.2; 3.3; 3,8; 3,8,1 e 3.11. Os dados obtidos nessas questões estão explícitos em tabelas e gráficos, bem como, num pequeno texto em seguida. Assim, para cada análise e discussão apresentada neste ponto, será referido o anexo J e o número do objetivo de onde se pode inferir tais afirmações.



Os encarregados de educação apresentam, de uma forma geral, uma postura positiva no que diz respeito à relação escola-família.

Depois de analisadas as respostas dadas pelos encarregados de educação observa-se que, salvo em uma ou duas questões não há grandes diferenças na forma de encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB verem e vivenciarem esta relação. É então possível inferir que não se pode afirmar que haja diferença entre eles, ou seja, que uns encarregados de educação valorizem mais esta relação do que outros. É certo que na sua individualidade haverá certamente encarregados de educação que a valorizam mais do que outros, mas como grupo não será possível afirmar que os encarregados de educação da educação pré-escolar valorizam mais esta relação do que os encarregados de educação do 1º CEB e vice-versa. Assim, parte-se para uma análise geral sem que haja divisão dos encarregados de educação, sendo esta referida somente quando se justificar.

Em relação à forma como está a ser gerida a relação escola-família os encarregados de educação afirmam que se sentem bem-vindos na escola considerando-a aberta à sua participação. Para além disso a maioria afirma ser fácil a comunicação com a direção e com os docentes existindo uma boa relação escola-família e bastante colaboração. Os encarregados de educação mostram ter bastante conhecimento das atividades e participar nas mesmas de forma ativa. De uma forma geral são poucas vezes chamados à escola e a grande maioria vê o docente como flexível na marcação das reuniões. (Anexo J, objetivo 1)

No que diz respeito à comunicação entre a escola e a família a frequência com que esta é efetuada não é motivo de concordância entre os encarregados de educação, as suas respostas dividem-se essencialmente por uma vez por período, diariamente, somente quando há algum problema com o educando e semanalmente. No entanto são os encarregados de educação da educação pré-escolar que mais referem que esta é realizada diariamente. O recurso à caderneta do aluno e contacto pessoal são as formas mais comuns de comunicação. Para além disso a grande maioria dos encarregados de educação refere que são realizadas reuniões com a sua participação e que participam sempre ou muitas vezes. (Anexo J, objetivo 2)

As razões que mais levam os encarregados de educação a recorrer ao contacto com o(a) educador(a)/professor(a) prendem-se maioritariamente com a procura de informação sobre a forma como podem ter um papel mais ativo no processo de aprendizagem do seu educando e para receberem informações de um modo geral. Para obterem estas informações os encarregados de educação apontam

para frequências distintas de deslocação à escola, observando-se uma heterogeneidade. De referir ainda que são os encarregados de educação da educação pré-escolar que afirmam que se deslocam à escola sem ser para reuniões com maior frequência. A receção de informação acerca do que podem fazer em casa para ajudar os seus educandos é considerada muito importante e por sua vez são os encarregados de educação do 1º CEB aqueles que mais lhes conferem esta importância. A maioria dos encarregados de educação dá importância a esta informação dado que lhes permite ajudar o seu educando, promover o seu desenvolvimento e aprendizagens e/ou nas mudanças de comportamento. Tendo este panorama geral é possível inferir que apesar de serem os encarregados de educação da educação pré-escolar aqueles que mais se deslocam à escola para comunicar com o(a) educador(a)/professor(a), são os encarregados de educação do 1º CEB aqueles que maior importância conferem à informação que lhes é transmitida pelo docente. (Anexo J, objetivo 3)

A relação escola-família é vista pela grande maioria dos encarregados de educação com grande importância e a sua justificação prende-se mais uma vez pela possibilidade que lhes dá para ajudar o seu educando na promoção do seu desenvolvimento e aprendizagens e/ou nas mudanças de comportamento. Para os encarregados de educação é ainda importante reunirem com os docentes essencialmente para receberem informações acerca dos seus educandos. No entanto, não há uma conceção do que é a relação escola-família que seja consensual, o que não é de admirar uma vez que tal como já foi visto neste estudo é possível que existam vários conceitos e definições para o mesmo termo. (Anexo J, objetivo 4)

Quando nos referimos ao principal objetivo da relação escola-família, é consensual inferir que diz respeito à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do educando. Os encarregados de educação referem ainda na sua maioria, manter uma boa relação escola-família justificando a sua afirmação com o facto de estarem atentos às comunicações, participarem nas reuniões, manterem comunicação com o(a) educador(a)/professor(a), mostrarem-se disponíveis e participarem na vida da escola. (Anexo J, objetivo 5)

As vantagens para os encarregados de educação (e indiretamente para os educandos) que estes veem na relação escola família foram variadas sendo que todas as opções apresentadas foram bastante seleccionadas: permitir saber quais são as dificuldades dos educandos, receber informação acerca do seu comportamento na escola, saber que será avisado se algo estiver fora do normal e ser um encarregado

de educação mais atento. Já em relação às vantagens observadas nos educandos referem maioritariamente que esta relação lhe confere segurança, no entanto, referem ainda que o seu comportamento é melhor, que se esforça mais, que se sente motivado e que os seus resultados podem melhorar. Quando se referiu numa das frases sugeridas que esta relação não influenciaria o encarregado de educação, as respostas voltaram a ser heterogéneas. Embora muitos encarregados de educação referissem discordar totalmente, outros referiram concordar, pondo em causa as afirmações que teriam assinalado anteriormente. Considera-se então que pelo facto de todas as frases serem afirmações e esta ser uma negação, poderá ter havido alguma confusão na resposta dada. (Anexo J, objetivo 6)

Em relação ao que os encarregados de educação mais gostariam que mudasse na relação escola família as suas respostas dividem-se maioritariamente pelos horários mais flexíveis e por uma maior solicitação dos(as) educadores(as)/professores(as) para que participem em atividades. (Anexo J, objetivo 7)

### **1.9.3.2. Entrevistas**

Para se proceder à análise do conteúdo das entrevistas foi necessário codificar as questões e respostas obtidas. Foram definidas categorias (com o tema das questões), subcategorias (o que se pretende saber através das questões colocadas), a questão e as respostas (excertos dos apontamentos realizados no decorrer da entrevista, retirados das folhas de registo das entrevistas, anexos K, L, M e N). Os entrevistados foram ainda identificados por E1, E2, E3 e E4 de forma a manter-se a sua confidencialidade.

Ao serem questionados sobre o que representa a relação escola-família todos os entrevistados valorizaram esta relação sendo que três desses entrevistados referiram a importância que esta tem para a criança, mas somente dois justificaram essa importância com o sucesso educativo e com a sua estruturação ao referirem que “É a base para o sucesso educativo e o estabelecimento de relações afetivas.” (E1) e “É a base da estruturação da criança. Se a relação funciona a criança tem todas as potencialidades para ser um bom aluno e um bom cidadão.” (E3). Somente um dos entrevistados referiu apenas no que consistia a relação, com a resposta a referir a articulação entre a escola e a família

Em relação ao que consiste uma relação entre a escola e a família, três dos entrevistados responderam diretamente afirmando que deve haver “uma partilha constante” (E1), que “deve consistir essencialmente no diálogo” (E4) ou que deve consistir na “participação dos pais na escola” (E2). Somente um dos entrevistados respondeu de forma menos direta (E3), no entanto, pela análise da sua resposta, é possível inferir que este se refere também ao diálogo e à partilha “Deve ser o mais aberta possível. A escola deve ser uma porta aberta e deve haver conhecimento muito aprofundado. A família tem noção do que está a acontecer na escola com o seu educando e a escola deve transmitir o máximo de dados possíveis à família. Até para que certos alertas sejam sinais que é necessário alterar algo para o aluno se tornar um melhor cidadão”. De referir ainda que duas das respostas são unilaterais, ou seja, numa das respostas fala-se em relação à escola, no que deve ela fazer e na outra resposta fala-se somente dos pais a participarem na vida da escola não se referindo nada sobre a escola. Já as outras duas respostas mostram um envolvimento mútuo. Estas respostas unilaterais e bilaterais dividem-se pelos(as) educadores(as) e professores(as) não sendo possível ligar as respostas unilaterais ou bilaterais a apenas um dos ciclos de ensino.

Em relação ao seu papel, de uma forma geral os quatro entrevistados mostram que o(a) educador(a)/professor(a) tem um papel fundamental na construção da relação entre a escola e a família, sendo que, um deles acaba mesmo por referir que é o(a) educador(a)/professor(a) que toma a iniciativa de iniciar a construção da relação” (E4). O mesmo entrevistado refere-se ainda ao(à) educador(a)/professor(a) como um intermediário. O E1 e o E2 respondem no sentido de se entender o papel do(a) educador(a)/professor(a) também como aquele que mais procura estabelecer esta relação seja por cativar os pais, como por solicitar a participação dos pais e incentivá-la. São os(as) educadores(as) que mais afirmam o seu papel na construção desta ligação pelo incentivo e pelo cativar os encarregados de educação, já os(as) professores(as) referem mais a troca de informação.

Pode-se inferir que a relação escola-família é vista de formas bastante semelhantes tanto pelos(as) educadores(as) como pelos(as) professores(as), a importância que lhe dão é bastante grande e consideram que o seu papel de educador(a)/professor(a) é fundamental no estabelecimento da mesma e que esta se baseia no diálogo e na partilha. Diferem somente quando se fala no que deve consistir essa relação dando uns mais valor ao que a escola deve fazer e outros no que os pais/encarregados de educação devem fazer em prol da construção da mesma.

Em relação à importância que os(as) educadores(as)/professores(as) veem na relação escola-família há também um consenso sendo que, todos os entrevistados consideram a relação escola-família como bastante importante, chegando alguns a referir termos como “fundamental” (E1) ou referindo ser da “máxima” (E3) importância. As suas justificações acerca da importância da relação e das suas vantagens prenderam-se com o facto de a considerarem importante para perceber a criança (E1 e E4) ou com o facto de a considerarem como um complemento, um trabalho em equipa que permite um melhor desenvolvimento da criança (E2 e E3). De uma forma geral, é possível inferir que todas as respostas que foram dadas convergem para a ideia da importância da relação escola-família e das suas vantagens na base de um cuidado com a criança, um conhecimento e complementaridade que promove o sucesso e o desenvolvimento.

Todos os participantes consideraram ainda que esta relação pode contribuir para o sucesso da criança. Um dos entrevistados (E1) foi justificando essa importância nas respostas que foi dando anteriormente e os outros três justificaram diretamente a sua resposta quando foi feita essa questão acerca da contribuição da relação escola-família para o sucesso da criança. Destas três justificações, duas foram dadas num sentido positivo, ou seja, considerarem que se esta relação ao funcionar constitui uma vantagem para o sucesso da criança (E2 e E4); e outra das respostas num sentido mais negativo ao referir que “Quando esta não funciona as crianças são as principais prejudicadas” (E3).

Os principais objetivos da relação entre a escola e a família diferiram sendo que 3 dos entrevistados colocaram o desenvolvimento da criança como principal objetivo (E1, E3 e E4); somente o E2 referiu como objetivos a “Partilha de responsabilidades, ajuda mútua e interação” no entanto, por toda a entrevista realizada é possível inferir que esta resposta também vai ao encontro do melhor desenvolvimento da criança, sendo esse o fundamento da partilha, da ajuda e da interação.

Em relação à forma como é vivida a relação escola-família na turma que os entrevistados detêm neste momento dois dos entrevistados referem que o envolvimento dos pais/encarregados de educação é bom, “É excelente” (E1), “Muito participativos” (E4) 1 dos entrevistados não responde de forma tão direta referindo que “não tenho razão de queixa. Todos os pais que foram convocados vieram” (E3), considera-se então esta resposta como positiva tal como as outras duas referidas

anteriormente. Somente um dos entrevistados (E4) referiu o envolvimento dos pais/encarregados de educação como razoável.

Em relação ao que mais tem dificultado a ligação entre a escola e a família os(as) educadores(as) foram unânimes na sua resposta referindo o facto de os pais/encarregados de educação não puderem entrar no estabelecimento (por diretrizes diretivas) a partir das 9h00 tendo que entregar os seus filhos/educandos ao portão a uma técnica operacional que depois os encaminha à sala. Em relação aos(as) professores(as) as suas respostas diferem sendo que um(a) deles(as) referiu “os horários rígidos que são impostos” (E3) mas também que “cabe ao professor agilizar a situação, flexibilizar para garantir aos pais que há acompanhamento”. Já o(a) outro(a) professor(a) referiu os problemas que certas famílias têm os quais a escola não deve ter conhecimento para que a situação não se agave o que leva a que o contacto desses pais/encarregados de educação nunca seja muito havendo uma quebra na relação escola-família. Por sua vez, em relação ao que mais tem facilitado a ligação entre a escola e a família as quatro respostas variam:

- “O facto de vir mais cedo (antes das 9h00) para conseguir falar com alguns encarregados de educação e o bom ambiente que se criou entre mim e eles” (E1);
- “A solicitação da educadora para que os pais participem e ajudem as crianças nos diversos projetos realizados” (E2);
- “A abertura inicial com que a informação foi dada, não há rodeios...no início do ano houve preocupação de a cada 20 dias reunir-mos todos para analisar a evolução da turma” (E3);
- “O diálogo que há e o respeito mútuo. A disponibilidade para dialogar sem ser nas horas marcadas” (E4).

O entrevistado um e o entrevistado quatro referem que o que mais tem facilitado a ligação entre a escola e a família tem a ver com a flexibilização das horas para contactar com os encarregados de educação. Estes dois entrevistados afirmam serem flexíveis nos horários para contactos com os encarregados de educação. De uma forma geral todos os entrevistados apesar de terem referido situações diferentes, respondem com esforços seus; são eles que se têm esforçado para que esta relação seja facilitada, com exceção do E4 que referiu também o diálogo e o respeito mútuo.

Ainda em relação às dificuldades e facilidades na construção da ligação entre a escola e a família, os entrevistados foram questionados sobre a forma como acham que a relação escola-família poderia ser melhorada. Duas respostas vão novamente no sentido dos horários, sendo que numa delas são referidos como dificuldade ao estabelecimento da relação os horários de fecho do portão e consequente permissão para os encarregados de educação entrarem no estabelecimento (E1) e a outra refere o facto de a escola ter um horário de funcionamento que não permite flexibilizar as horas de reuniões tanto como gostaria (E3). As outras duas respostas vão no sentido da forma como os pais gerem e veem esta relação. Uma das respostas tem a ver com “a necessidade de entender como os pais percecionam a vida na escola e o que se passa na mesma, quais são os nossos objetivos” (E2) o que remete para um desconhecimento dos pais acerca do trabalho que se pretende desenvolver em cada ciclo de ensino. Por sua vez a outra resposta embora também vá ao encontro do mesmo motivo, o desconhecimento pela parte dos pais, diz respeito a um desconhecimento no sentido de que estes deveriam ter “mais noção dos problemas que existem e das mudanças que os filhos têm quando chegam à escola” (E4).

Quando questionados acerca de que forma poderiam intervir mais na construção da relação escola-família os quatro entrevistados foram mais uma vez unânimes dado que referem fazer tudo o que está ao seu alcance. Um dos entrevistados referiu até que “Poderia haver alguma coisa mais a fazer que não tenha noção mas de que tenha noção faço tudo o que está ao meu alcance” (E1).

Em relação à promoção de atividades para aproximar a escola da família três dos entrevistados referiram promover-las, sendo que, somente um dos 4 entrevistados afirmou que neste ano letivo (somente neste ano letivo) não as promovia justificando-se “este ano com esta turma com características especiais não tem sido possível mas nos outros anos é algo que costumo fazer” (E3). Quis-se então saber de seguida que atividades seriam essas que os entrevistados costumam promover. Os projetos foram referidos por três dos entrevistados (E1, E2 e E3), no entanto, o E1 referiu ainda as feiras na escola e o E3 referiu também os convívios com os pais. Por sua vez o E4 referiu as palestras, os workshops e as feiras (que foram assim referidas por dois dos entrevistados).

As situações mais comuns em que os(as) educadores(as)/professores(as) referiram contactar com os encarregados de educação vão todas no sentido da partilha de informação, no entanto, somente três dos entrevistados a referem diretamente, seja como comunicação ou partilha. O E3 refere que as situações mais

comuns em que costuma contactar com os encarregados de educação dizem respeito ao “Reforço negativo e reforço positivo. Para melhoria de postura e atitudes”. Em relação à forma como é feito esse contacto os(as) educadores(as) referem as mesmas duas formas de contacto, presencialmente ou por telefone, já os(as) professores(as) referem a caderneta do aluno como primeiro contacto para que o encarregado de educação seja convocado e depois pessoalmente. Um(a) dos(as) professores(as) refere ainda que no caso de depois de convocado o encarregado de educação, se não se puder fazer um contacto presencial, será feito através do telefone. No que diz respeito à frequência com que esses contactos são realizados, três dos entrevistados referiram depender do aluno e não haver uma frequência certa e um dos entrevistados referiu uma média de uma vez por período.

As situações mais comuns em que são os encarregados de educação a procurar estabelecer contacto com o(a) educador(a)/professor(a) foram referidas por três dos entrevistados (E1, E2 e E3) com o intuito de saber como está a evoluir o seu educando, se está tudo bem com o mesmo. No entanto, um destes três entrevistados referiu ainda as “alterações de medicação” (E3). Já o E4 referiu que as situações mais comuns em que os encarregados de educação procuram contactar com ele(a) são “Quando têm alguma coisa para reclamar”. Em relação à forma como é feito esse contacto novamente três dos entrevistados (E1, E2 e E3) referem que é feito presencialmente, sendo que o E2 para além de presencialmente refere ainda a opção do telefone. O E4 refere que este contacto é feito preferencialmente pela caderneta do aluno. Por fim, em relação à frequência média com que os encarregados de educação estabelecem este contacto com os(as) educadores(a)/professores(as) as respostas divergem todas:

- “Diariamente” (E1);
- “Sempre que há necessidade” (E2);
- “Semanalmente” (E3);
- “É raro, talvez uma vez por período” (E4).

De uma forma geral é possível inferir que os educadores(as)/professores(as), tal como os encarregados de educação, conferem grande importância à relação escola-família e ligam-na ao sucesso da criança constituindo esse o seu objetivo principal. Embora estes justifiquem a sua importância com o conhecimento da criança e a



partilha de responsabilidades, esse conhecimento tem um fim único, de um melhor desenvolvimento da criança. Para educadores(as)/professores(as) esta relação deve consistir numa partilha constante, diálogo e participação dos encarregados de educação na escola. Estes profissionais afirmam ainda possuir um papel fundamental na construção desta relação.

Em relação à forma como é gerida esta relação, educadores(as) e professores(as), à semelhança dos encarregados de educação referem que o envolvimento dos encarregados de educação é bom. Somente um deles referiu o contrário. As maiores dificuldades à construção desta relação que são referidas pelos(as) educadores(as) têm a ver com o facto de os encarregados de educação não poderem entrar no estabelecimento. Por sua vez os(as) professores(as) referem os horários rígidos da escola e os problemas que as famílias têm receio que se saibam. Somente a resposta de um(a) professor(a) foi ao encontro do que mais foi referido pelos encarregados de educação como limitação e por conseguinte algo que gostaria que mudasse, os horários, sendo que este(a) professor(a) afirma ter preocupação e cuidado com essa questão. É também a rigidez dos horários que os docentes referem que gostariam de mudar, bem como, a forma como os encarregados de educação gerem esta relação, este seria um ponto a melhorar. Por outro lado, o que mais tem facilitado a construção da escola-família é referido pelos(as) educadores(as)/professores(as) como o seu esforço para colmatar ou diminuir o que foi referido como dificuldades, as suas solicitações e o diálogo que se mantem.

Os(as) educadores(as)/professores(as) referem fazer tudo o que está ao seu alcance para promover uma relação escola família, no entanto, esta ideia não é partilhada pelos encarregados de educação, que referiram como algo que gostavam que mudasse na relação as poucas solicitações que são feitas pelos(as) educadores(as)/professores(as) para que os encarregados de educação participem mais. Pode-se então inferir que os(as) educadores(as)/professores(as) acham que fazem tudo o que está ao seu alcance mas os encarregados de educação consideram que eles poderiam fazer mais.

Em relação às situações mais comuns que levam os encarregados de educação a contactarem com o(a) educador(a)/professor(a), as respostas dos docentes vão ao encontro do que tinha sido respondido pelos encarregados de educação referindo que estes procuram informação acerca de como está a evoluir o seu educando (desenvolvimento, aprendizagem, comportamento, entre outros). Somente um(a) dos(as) educadores(as)/professores(as) referiu outro motivo que não

foi mencionado pelos encarregados de educação “Quando têm alguma coisa para reclamar” (E4). Estes contactos são na sua maioria realizados presencialmente ou por telefone e a frequência não é definida. Por sua vez as situações mais comuns que levam os(as) educadores(as)/professores(as) a contactar com os encarregados de educação vão também no mesmo sentido de partilha de informação, contacto esse realizado presencialmente ou por telefone sem que haja uma frequência média. Em relação às formas como os(as) educadores(as)/professores(as) mais referem contactar com os encarregados de educação diferem do que estes últimos referiram, sendo que o contacto feito pessoalmente/presencialmente é referido por ambos, e o recurso à caderneta do aluno para entrar estabelecer contacto é somente referido pelos encarregados de educação.

## Considerações Finais

O estágio corresponde à parte mais prática de um curso superior. É verdade que podemos passar pela execução de algumas atividades pontuais com crianças em determinadas unidades curriculares mas é o estágio que permite experienciar o dia-a-dia de uma sala (neste caso do Pré-Escolar e do 1º CEB). Somente através destas experiências se torna possível constatar e refletir acerca de alguns aspetos que em sala de aula (no ensino superior) não seriam de todo possíveis. É no estágio que como futuros profissionais munidos de toda a teoria que nos foi dada no decorrer da frequência universitária que podemos fazer uma interligação entre a teoria e a prática.

Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (citados em Galveias, 2008) referem que:

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de que integrar uma componente prática e reflexiva (p. 7)

É através do estágio que o estudante possui algum autonomia para pôr em prática o que aprendeu até esse momento e em que tem a oportunidade de refletir sobre a sua ação.

Alegria, Marques e Martinho (2001) referem que:

ao proporcionar diferentes possibilidades de aproximação ao contexto educativo, o estágio cria condições para a autonomia. No decurso desse ano de experiência, o futuro docente desenvolve as competências indispensáveis ao exercício da profissão, por meio da participação em múltiplas atividades que têm lugar na escola, pela experiência que adquire no campo da didática, refletindo e avaliando criticamente as diferentes estratégias educativas que vai ensaiando. (p.57).

Mas o estágio não é só uma interligação da teoria com a prática, o estudante não se deve cingir à planificação de atividades mas deve tentar observar e vivenciar toda a atividade do educador/professor participando no máximo de experiências que lhe forem permitidas. Para além disso, o estágio deve constituir um meio de desenvolvimento do estudante não só ao nível de competências científicas mas

também ao nível das competências éticas, das competências sociais e das competências pessoais.

Para além de contribuir para o desenvolvimento, quer profissional, quer pessoal do estagiário, futuro professor, também contribui para o seu desenvolvimento social, pelo contacto que se estabelece com colegas professores com diferentes experiências e lições para dar e que terão um papel importante na sua ação reflexiva sobre o seu próprio desempenho na prática pedagógica. Não esquecendo também os momentos de convívio e troca informal de informações, perspectivas, aprendizagens, mas também de receios e inseguranças. (Jesus, 2011, p. 39)

As competências éticas, extremamente importantes para a profissão docente, são realmente postas em prática nos estágios e as competências sociais prendem-se com o trabalho em equipa que o estudante mantém com o docente cooperante, o docente orientador, outros professores da escola, o pessoal docente, com os alunos e até com os encarregados de educação (sempre que é possível). Este trabalho em equipa que o estudante desenvolve essencialmente com o docente cooperante pautado de diálogo e reflexão vai ser de extrema importância para o futuro do estudante.

Posto tudo isto, pouco mais há a dizer se não que o estágio é de extrema importância para o desenvolvimento profissional do futuro profissional. É a forma mais próxima que este tem de experimentar o seu futuro, de refletir e de se desenvolver ao nível de várias competências. São os obstáculos, as dúvidas e os receios que emergem dos estágios, juntamente com uma grande reflexão, que preparam o estudante para o seu futuro como professor/educador.

No meu caso concreto posso afirmar que os dois estágios do mestrado foram de extrema importância, o primeiro porque nunca tinha trabalhado com crianças daquela idade e porque tive oportunidade de desenvolver um projeto que me cativava bastante e para o qual tinha imensas ideias e o segundo por ser uma verdadeira aventura, por ser uma turma com características únicas (e complicadas) e por ir trabalhar num projeto sobre o qual inicialmente não tinha ideia do que poderia fazer. Embora tenham sido dois estágios absolutamente fantásticos, partilhados com profissionais de excelência, este segundo estágio foi talvez aquele que mais me fez crescer como profissional e como pessoa. Foi aquele que mais me obrigou a refletir, que mais obrigou a uma integração de forma total, foi aquele em que mais participei diariamente (estando na sala de forma autónoma). O estágio no 1º CEB foi ainda

aquele que mais me assustou inicialmente e que mais me desafiou e que mais me tirou da minha zona de conforto e na verdade é disso que devem ser feitos os estágios.

O relatório final permite que o estudante tenha oportunidade de rever todo o seu percurso nos estágios e reflita mais uma vez acerca deles. Para além disso partindo o relatório final das práticas leva a que o estudante tenha que estar mais atendo a determinados aspetos que de outra forma poderia não estar.

Em relação à prática profissional em si, o relatório final implica um aprofundamento de uma certa temática, uma investigação exhaustiva e uma seleção da informação, sendo que, a reflexão está obviamente também implícita na construção de um relatório final. É através da pesquisa, da análise de resultados e da reflexão que o relatório final tem implicações para a prática profissional permitindo que se obtenha um conhecimento mais vasto em relação a determinado tema, tema esse que fará parte do nosso dia-a-dia como profissionais.

Neste caso concreto o relatório final permitiu um conhecimento mais vasto no que diz respeito à relação escola-família, foi possível ver esta relação pelos seus dois lados, através dos encarregados de educação e através dos docentes. Para disso, muitos de nós não sendo ainda pais temos muitas vezes somente a nossa visão, e este relatório, este estudo permitiu-me ter conhecimento de outras opiniões e outras formas de ver a relação.

Através da construção deste relatório foi possível perceber que a relação escola-família evolui de uma forma positiva mas que ainda há muito a fazer para que se desenrole da melhor forma. Foi possível compreender algumas coisas que ainda não funcionam da melhor forma para que um dia como educadora/professora tenha na memória este estudo. Para além disso tornei-me mais sensível a esta questão da relação escola-família, tive oportunidade de reunir várias formas de lutar contra as barreiras que são impostas, pra que um dia o possa fazer da melhor forma possível.

A relação escola-família passou por várias fases até aos dias de hoje. Desde a sua inexistência às primeiras formas de participação e envolvimento dos encarregados de educação na escola muito tempo passou e muitas foram as alterações pelas quais a sociedade passou. Encarregados de educação e profissionais de educação são atualmente parceiros num objetivo comum, o desenvolvimento harmonioso da criança. Encarregados de educação têm uma palavra a dizer e têm direito e dever de participar na vida escolar. Educadores e professores devem promover esta relação sem receios

de interferência no seu trabalho, vislumbrando as possibilidades e as vantagens desta relação. À medida que a nossa sociedade avança no tempo há uma maior consciencialização sobre as potencialidades de uma boa relação escola-família e apesar de todos os obstáculos que possam ser colocados para que esta se desenvolva, existem também muitas sugestões para os eliminar. Parte de um esforço comum de encarregados de educação e de educadores/professores construir esta relação fazendo cada um a sua parte. Não podem ser somente educadores e professores aqueles que mostram vontade de estabelecer uma relação entre a escola e a família, tal como não podem ser somente os encarregados de educação entrar no “espaço do professor”. Tem de haver de ambas as partes vontade e abertura para iniciar esta relação. Apesar de se apontarem imensas vantagens que advém com a relação escola-família infelizmente ainda nem todos se consciencializaram disso.

Em relação a este estudo de caso, pode inferir-se que felizmente as conclusões que se puderam retirar foram extremamente positivas e somente uma pequena percentagem de encarregados de educação ainda não considera a relação escola-família como algo com bastante valor para todos os intervenientes, são eles: encarregado de educação/pai, educador/professor e criança. É mesmo possível inferir que numa escola com características tão próprias, com uma complexidade de situações educativas bastante grande, concentrando alunos de vários contextos socioeconómicos, familiares e demográficos é em grande parte esta relação que tem levado as coisas a bom porto.

Penso que este relatório vai contribuir para que me torne numa profissional mais sensível a esta questão da relação escola-família e mais consciente uma vez que tenho ideia das suas potencialidades bem como das desvantagens de não a construir. Para além disso tendo noção de alguns dos obstáculos à construção da mesma posso tentar de forma mais eficaz combater aqueles que me dizem respeito a mim e ajudar a combater os outros dentro do que seja possível. Para além disso tenho ainda a noção de vários tipos de pais/encarregados de educação e de que devo tentar cativá-los a participarem na vida da escola da melhor forma possível. Como profissional devo ser impulsionadora da criação desta relação mas devo sempre ter em conta e respeitar os seus limites.

Este tema, como vulgarmente se diz, “daria pano para mangas”. Em relação a propostas de trabalho e de intervenção seria extremamente interessante a realização de palestras de atrativas e com a utilização de vocabulário adequado ao contexto, que sem tomar partidos explicassem a relação escola-família a todos os intervenientes.

Mais iniciativas de contacto dos docentes com os encarregados de educação seriam de louvar, iniciativas essas num âmbito menos formal e que aproximassem encarregados de educação de educadores/professores. Para além disso intervir no sentido de a direção desta instituição/agrupamento alterar algumas questões de orgânica que são entraves à construção de uma relação escola-família, seria outro ponto importante.

Em relação às propostas de investigação a partir do tema também muito se poderia fazer. Com este estudo em si, seria possível, para além de fazer uma análise entre encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB, proceder a uma análise por faixa etária dos encarregados de educação, por grau de parentesco com o educando, por área de trabalho ou mesmo por habilitações literárias. Já extrapolando para além deste estudo, seria interessante realizar o mesmo estudo numa instituição de cariz privado e fazer comparações entre ambos, bem como, em outras instituições de cariz público na zona que tenham uma boa imagem aos olhos dos encarregados de educação, que sejam consideradas como as melhores escolas onde todos os encarregados de educação tentam colocar os seus educandos.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família: Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado) Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. Recuperado de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf> em 4 de janeiro de 2016
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - técnicas de recolha/produção de dados*. Porto: Edições ASA.
- Alegria, M., Loureiro, M., Marques, M. & Martinho, A. (2001). *A prática pedagógica na formação inicial dos professores*. Lisboa: Areal Editores
- Almeida, J. & Pinto, J. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Editora do Ministério da Educação
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Baltazar, J.; Moretti, L. & Balthazar, M. (2006). *Família e Escola um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Arte & Ciência Editora. Recuperado de [https://books.google.pt/books?id=8r2tjL3pNycC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=8r2tjL3pNycC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) em 2 de fevereiro de 2016
- Beja, M. (2009). *Escola e Família: Da Inevitabilidade da Comunicação à Construção de uma Realidade Relacional*. (Tese de Doutoramento). Universidade da Madeira, Funchal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.13/178> em 1 de março de 2016
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bertrand, Y. (1998). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.



- Caetano, A. (1997) Dilemas dos professores. Em Estrela, M. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. (pp. 191-221). Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. & Afonso, M. (2009). A justiça e os dilemas na formação ética de professores *Educação*, 32, pp. 252-259. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5771/4192> em 30 de março de 2016
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, M. (2004). *A influência das características das famílias em intervenção precoce na identificação das suas necessidades e na utilidade da sua rede de apoio social*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/589> em 21 de março de 2016
- Correia, V. (2012). *A importância atribuída ao Desenho Infantil pelos Adultos*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação, Beja. Recuperado de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3965/1/Estudo%20-%20A%20importancia%20atribuida%20ao%20desenho%20infantil%20pelos%20adultos.pdf> em 12 de abril de 2016
- Costa, H. (2015). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de Pesquisa – Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dal-Farra, R. & Lopes, P. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos técnicos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 3, 57-80. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698> em 9 de março de 2016
- Davies, D.; Fernandes, J.; Soares, J.; Lourenço, L.; Costa, L.; Vilas-Boas, M; Vilhena, M; Oliveira, M.; Dias, M; Silva, P; Marques, R. & Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal, realidade e perspectivas*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.

- Diogo, A. (2008). *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta Editora.
- Fernandes, N. (2011). *Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10198/4233> em 1 de novembro de 2015
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto, Edições Asa
- Fonseca, C. (2011). *O Envolvimento dos Pais no Jardim-de-Infância – As ideias dos Educadores de Infância*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/6255> em 1 de março de 2016
- Gallahue, D. (2001). Assessing children's motor behavior: considerations for motor fitness, physical activity and alternative assessment. In Krebs, R.; Copetti, F.; Roso, M.; Kroef, M. & Souza, P. *Desenvolvimento Infantil em contexto*. Florianópolis: Ed. UDESC
- Galveias, M. (2008). *Prática pedagógica: cenário de formação profissional*. 8, pp. 6-17. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/351/306> em 26 de abril de 2016
- Gameiro, J. (1998). *Quem sai aos seus*. Porto: Edições Afrontamento
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> em 10 de março de 2016
- Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamento e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hoz, V. (1990). *A Educação do Estudante na Família*. Lisboa: Edições Temas da Actualidade S. A.
- Jesus, P. (2011). *Contributos da Prática de Ensino da Prática Supervisionada na Formação Inicial de Professores de 1º Ciclo – Conceções de professores*

- supervisores e professores cooperante*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Recuperado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6302/1/ulfpie040060\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6302/1/ulfpie040060_tm.pdf) em 1 de novembro de 2015
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12031> em 9 de abril de 2016
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. Em Lima, J. & Pacheco, J. (Org) *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, O. (2010). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo*. Coimbra: Edições Almedina.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, J. (2009). *Uma Experiência de Formação Ética de Educadoras de Infância: Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/2101> em 16 de fevereiro de 2016
- Marujo, H.; Neto, L. & Perloiro, M. (2002) *A Família e o Sucesso Escolar*. Barcarena: Editorial Presença.
- Mata, L. (2004) Era uma vez..., *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 95-108
- Mendonça, G. (2012). *O Envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola*. (Monografia). Universidade Jean Piaget, Cabo Verde. Recuperado de <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/308/1/Gracelinda%20Mendon-a.pdf> em 16 de março de 2016
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Núcleo de educação pré-escolar.

- Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001) *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Montandon, C. (2001) O desenvolvimento das relações família-escola: problema e perspectivas. Em Montandon, C. & Perrenoud, P. *Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. (pp. 13-28). Oeiras: Celta Editora.
- Monteiro, A. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora
- Neves, J. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, 3. São Paulo. Recuperado de [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_qualitativa\\_caracteristicas\\_usos\\_e\\_possibilidades.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf) em 16 de fevereiro de 2016
- Nogueira, M. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Sociológica*, 176, 563-578. Recuperado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf> em 16 de abril de 2016
- Papalia, D.; Olds, S. & Fedman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Portugal: McGraw-Hill
- Pardal, L., & Lopes, S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal
- Penetra, A. (2010). *Relação escola/família: Um estudo de caso no 1º ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/2460> em 3 de março de 2016
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17678213.pdf> em 9 de abril de 2015
- Pereira, S. (2010). *A relação dos pais com o ensino pré-escolar: Representações e envolvimento no jardim-de-infância dos seus filhos*. (Dissertação de

- Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.3/2914> em 1 de março de 2016
- Pereira, R. (2012). *O Envolvimento dos pais na escola: Um estudo com pais-professores no 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/8166> em 1 de março de 2016
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw Hill.
- Pires, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1º ciclo: o órgão executivo como objeto de estudo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família: Perspetiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A. (2000). *Por detrás do espelho: Da teoria à terapia com a família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ribeiro, M; Queirós, T. & Freire-Ribeiro, I. (2010). Questões sociais e éticas na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico. Recuperado de [http://www.afirse.com/archives/cd10/Documentos/Ateli%C3%AAs/IV/IV.1./17\\_Maria%20do%20C%C3%A9u%20Ribeiro,%20Telma%20Queir%C3%B3s,%20Ilda-Freire%20Ribeiro.pdf](http://www.afirse.com/archives/cd10/Documentos/Ateli%C3%AAs/IV/IV.1./17_Maria%20do%20C%C3%A9u%20Ribeiro,%20Telma%20Queir%C3%B3s,%20Ilda-Freire%20Ribeiro.pdf) em 29 de março de 2016
- Ribeiro, M.; Vicente, R. & Gabas, E. (2011). *Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital*. São Paulo: Unip Interativa – EAD. Recuperado de [http://unipvirtual.com.br/material/2011/bacharelado/psic\\_des\\_ciclo\\_vital/unid\\_1.pdf](http://unipvirtual.com.br/material/2011/bacharelado/psic_des_ciclo_vital/unid_1.pdf) em 31 de março de 2016
- Rodrigues, M. (2010). Análise do desenho infantil segundo Luquet. *Revista da Unifebe*. Recuperado de <https://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/2010/artigo012.pdf> em 12 de abril de 2016
- Rogers, C. & Stevens, B. (1987). *De Pessoa Para Pessoa*. São Paulo: Pioneira.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação Universidade do Minho.

- Santos, J. (2004). *Crises e ruturas – A criança, a família e a escola em sofrimento: Atas do 3º. Centro Doutor João dos Santos. Casa das Praia.*
- Sarceno, C. (1992). *Sociologia da família*. Lisboa: Edições Estampa.
- Sequeira, F. (2000) *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Silva, P. (1993). A Ação Educativa - Um Caso Particular: O dos Pais Dífceis de Envolver no Processo Educativo Escolar dos seus Filhos. Em Davies, D.; Marques, R. & Silva, P. *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível* (pp. 61-76) Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, P. (1996). Escola-Família, Uma Relação entre Culturas. Em Barbeiro, L. & Vieira, R. (Org.). *A Criança, a Família e a Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?* (pp. 21-30). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Silva, P. (1999). Escola-família: O 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 11, pp. 83-108. Lisboa: Livros Horizonte  
Recuperado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC11/11-4-silva.pdf> em 12 de abril de 2015
- Silva, P. (2002). Escola-Família: Tensões e Potencialidades de uma Relação. Em Lima, J. (Org.). *Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação?* (pp. 97-132). Porto: Edições ASA.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Actas do seminário escola, família, comunidade* (pp.115-140). Lisboa: CNE
- Simões, M. (2006). *Pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Santa Maria da Feira: A casa encantada
- Souza, S. (1995). *Um outro olhar: filosofia*. São Paulo: FTD
- Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Tavares, J. (1992). *Dimensão pessoal e interpessoal da formação*. Aveiro: Cadernos Cidine.

- Tegethof, M. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.12/47> em 29 de março de 2016
- Teixeira, M. (2003). Participação dos pais na escola – perspetivas de pais e professores. Em Pinto, C. & Teixeira, M. (Org.), *Pais e escola parceira para o sucesso* (pp. 175-208). Porto: ISET.
- Viana, M. (s/d). *Ética Geral e Profissional*. Porto: Livraria Figueirinhas
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação consultada**

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
- A Convenção Sobre os Direitos da Criança (UNICEF)
- Constituição da República. Recuperado de <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> em 20 de Março de 2016
- Despacho nº 68/74, de 28 de novembro
- Decreto- Lei nº 769-A/76
- Lei nº 7/77, de 1 de fevereiro e com o Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de junho
- Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei n.º 75/2008

## **ANEXOS**

---



## Anexo A – Tipologias de pais

Costa (2015) refere cinco tipos de pais: o pai colaborante, o pai parceiro, o pai indiferente/adverso, o pai abordável e o pai consumidor/cliente.

Tipos de pais	Descrição
Pai colaborante	Tem como principal objetivo “responder às exigências da escola no sentido de cumprir deveres perante a instituição” (Costa, 2015, p. 91). “São encarregados de educação de <i>cidadania atribuída</i> mantendo com a escola uma relação de aceitação e considerando-a e ao Estado como responsáveis pela escolarização e socialização dos seus educando” (Stoer & Silva citados em Costa, 2015 pp. 91-92). São “pais preocupados em satisfazer as necessidades e as exigências das escolas, cumprindo os deveres perante esta” (Costa, 2015, p. 92). Estes pais são os mais frequentes ao nível da sala de aula/escola nos dias de hoje.
Pai parceiro	É o pai pró-ativo em relação à escola e exige que esta também tenha em conta as especificidades locais. “(...) são considerados de <i>cidadania reclamada</i> , uma vez que reclamam perante a escola uma educação diferenciada, consoante a sua localização geográfica, situação socioeconómica e outras” (Costa, 2015, p. 92) este é o tipo de pai que “não se rege pelas leis estatais, mas sim pelas regras para uma lógica prática em benefício do aluno” (p. 92). Este pai é ainda um pai que está familiarizado “(...) no que diz respeito à discussão de políticas educativas da escola do Ministério da Educação” (Costa, 2015, p.92). “Ser pai-parceiro significa perguntar à escola o que é que esta pode oferecer para poder fazer avançar o projeto individual ou grupal em causa, independentemente de lógicas estatais e/ou do mercado” (Costa, 2015, p. 92). Estes pais “(...) serão encarregados de educação exigentes ao nível do que é ensinado, dos fins para que se destinam os conteúdos, os projetos (...) característica passível de gerar tensão entre a escola e as família” (Costa, 2015, pp. 92-93).
	“será, sobretudo, mais do que adverso, indiferente,

Pai indiferente/adverso	ou seja, olha a escola como algo que não diz respeito, nem aos seus educandos nem a si próprio” (Costa, 2015, p. 93). Este é o tipo de encarregado de educação “(...) que podíamos encontrar nas nossas escolas antes do 25 de Abril de 1974 e que, aos poucos, foram evoluindo para <i>pais responsáveis</i> , ou seja, o panorama atual” (Costa, 2015, p. 93). De acordo com Davies (citado em Costa, 2015) este tipo de pais “têm pouco ou nenhum contacto com a escola” (p. 93);
Pai abordável	“é um pai que está próximo das normas culturais e linguísticas da escola mas que, no entanto, tem muito pouco contacto com a escola e não se mostra muito disponível para esse contacto” (Stoer & Silva (citados em Costa, 2015) p. 93). De acordo com Costa (2015) embora veja algo de relevante na escola está distante desta, “olha a escola como algo distante, que não lhe diz respeito, embora reconhecendo nela um pilar importante da sociedade. Por outro lado, observa a escola como algo que lhe está garantido, bem como a educação dos seus filhos” (p. 94). Estes encarregados de educação interferem menos nas competências e deveres dos professores e das escolas, sendo que, também procuram, por conseguinte, não serem chamados para as competências e deveres de encarregado de educação, sem que deixem de apoiar e incentivar as atitudes positivas dos filhos em relação aos comportamentos e aprendizagens, uma vez que assim também não serão chamados à escola. (Costa, 2015).
Pai consumidor/cliente	“são pais colaboradores, que tendem em transformar-se em consumidores e se orientam com a oferta do mercado (...), para benefício próprio e /ou do aluno” (Costa, 2015, p. 94) mostrando “(...) um olhar prático sobre o mercado em detrimento da sua possível intervenção na escola” (p. 94). De acordo com Costa (2015) este tipo de pais não são uma realidade por não terem condições para isso, embora se considere importante que pais e alunos tenham a liberdade de poder escolher a escola.

Quadro 9 - Tipos de pais (Costa, 2015)

Em relação a estes tipos de pais, Costa (2015) refere ainda que “(...) os pais colaboradores e os pais parceiros também são *pais responsáveis*, uma vez que nenhum deles se demite do ato de educar o seu filho e participar na escola” (pp. 94-95). Estes pais “dão sobretudo valor às crianças, enquanto homens e mulheres do amanhã, virados para valores de cidadania, nas vertentes sociais, morais e políticas, apesar de cada ter um papel interventivo diferente nas escolas” (Costa, 2015, p. 95).

Teixeira (2003) também apresenta três categorias de participação dos pais na escola, são eles: pais informados, pais colaboradores e pais parceiros.

Tipos de pais	Descrição
Pais informados	Têm conhecimento do que realmente acontece na escola, sem que no entanto haja qualquer tipo de participação nas atividades da mesma.
Pais colaboradores	Dão apoio à escola, participam em atividades e podem mesmo dar sugestões para a resolução de problemas. No entanto, estão excluídos de qualquer decisão.
Pais parceiros	Há uma participação efetiva e estes pais situam-se ao nível da codecisão, ou seja, participam na resolução de problemas da escola, na tomada de decisão nas matérias que dizem respeito aos seus filhos e nas questões de organização da escola.

**Quadro 10 - Tipos de pais (Teixeira 2003)**

Pereira (2010), tendo por base outros autores (Munn, Silva, Woods e Sá) refere tal como Costa, cinco tipos de pais, são eles: pais consumidores, pais consumidores-cidadão, pais gestores, pais colaboradores/parceiros e pais independentes.

Tipos de pais	Descrição
Pais consumidores	Dão privilégio aos interesses privados e têm algum poder podendo optar por uma variedade de alternativas sempre que não estão satisfeitos com os seus filhos, quer seja apresentando queixa ou mudando o aluno de escola.
Pais consumidores-cidadãos	Mantém uma relação enquanto indivíduos com as organizações, neste caso com a escola. Têm voz ativa e tendem a incluir atividades coletivas na sua vida, tal como pertencerem à Associação de Pais. São atores sociais.
Pais gestores	Agem não somente em nome dos seus filhos,

	<p>sendo que a sua preocupação não vai propriamente ao encontro da escolha da escola para os seus filhos ou do apoio individual no percurso escolar mas preocupa-se e age em nome de todos os alunos e das suas famílias. Estes pais funcionam como grupo de pressão para os órgãos de gestão das escolas.</p>
Pais colaboradores/parceiros	<p>São vistos pelos educadores/professores como fazendo parte do Sistema Educativo, colocando em prática estratégias educacionais na interação entre a escola e a família. A estes pais é-lhe atribuído o direito de atuarem no processo educativo através de negociação com os educadores/professores definindo-se parâmetros e regras de interação.</p>
Pais independentes	<p>São os pais que estabelecem um contacto mínimo com a escola, sendo por vezes visto como pais que não se interessam. Existem dois subgrupos dentro dos pais independentes, os pais que não participam por diversos motivos (sobrecarga de horários, dificuldades de transporte, etc.) mas que gostavam de participar e os que não participam porque assim o decidiram.</p>

**Quadro 11 - Tipos de pais (Pereira 2010)**

## Anexo B – Questionário entregue aos encarregados de educação



### QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

O presente questionário tem como objetivo geral conhecer a forma como se processa a relação escola-família e insere-se num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, estando garantidos o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

A sua cooperação é muito importante, pelo que solicito que responda de forma cuidada e sincera a todas as questões.

Leia com atenção as questões e assinale com ☒ o espaço que corresponde à sua opinião ou situação ou responda ao que lhe é solicitado.

Muito obrigada pela sua participação!

#### PARTE I

1.1. Indique o seu grau de parentesco com o(a) educando(a).

Mãe	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/> Qual? _____

1.2. Indique a sua idade.

Menos de 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 a 35 anos	<input type="checkbox"/>
36 a 45 anos	<input type="checkbox"/>
46 a 55 anos	<input type="checkbox"/>
56 a 65 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 65 anos	<input type="checkbox"/>

1.3. Habilitações literárias.

1º ciclo (4º ano)	
2º ciclo (6º ano)	
3º ciclo (9º ano)	
Secundário	
Bacharel	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	

1.4. Área profissional.

Trabalhadores Não Qualificados	
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	
Técnicos e Profissionais de nível intermédio	
Pessoal Administrativo e Similares	
Pessoal dos Serviços e Vendedores	
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	
Forças Armadas	
Não Responde	
Outra. Qual? _____	

1.5. O(a) seu educando(a) frequenta o:

Ensino Pré-Escolar	
1º Ciclo	

**PARTE II**

2.1 Indique qual o grau de concordância com as seguintes frases.

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Sinto-me bem-vindo(a) e acolhido(a) com simpatia na instituição.					
Sinto que é fácil falar com a direção.					
Sinto que é fácil falar com o(a) educador(a)/professor(a).					
Sinto-me competente para colaborar com o(a) educador(a)/professor(a) quando solicitado.					

### PARTE III

3.1. Conhece as atividades oferecidas pela escola destinadas a encarregados de educação ou em que participam alunos e encarregados de educação?

Sim	
Não	

3.1.1. Se respondeu que sim, assinale quais são essas atividades.

Formações	
Exposições de trabalhos	
Espetáculos	
Workshops	
Seminários/Palestras	
Visitas de Estudo	
Outras	Quais? _____

3.2. Das atividades que assinalou, em quais costuma participar?

Formações		
Exposições de trabalhos		
Espetáculos		
Workshops		
Seminários/Palestras		
Visitas de Estudo		
Outras		Quais? _____

3.3. Com que frequência é chamado(a) à escola do(a) seu(sua) educando(a) para falar com o(a) educador(a)/professor(a)?

Muitas vezes	
Algumas vezes	
Poucas vezes	
Raramente	
Nunca	

3.4. Com que frequência é efetuada a comunicação entre a escola e a família?

Diariamente	
Semanalmente	
Mensalmente	
Uma vez por período	
Uma vez por ano	
Apenas quando há algum problema com o meu educando	
Nunca	

3.5. Como é efetuada essa comunicação?

Pelo telefone da escola	
Pelo telefone particular do(a) educador(a)/professor(a)	
Pela caderneta do aluno	



Por e-mail	
Por carta	
Pessoalmente	
Nunca é efetuada comunicação	

3.6. Costumam ser feitas reuniões com os encarregados de educação?

Sim	
Não	

3.7. Participa nas reuniões para as quais é convocado(a)?

Sim	
Não	

3.7.1. Se respondeu que participa nas reuniões para as quais é convocado(a), assinale a frequência com que o faz.

Sempre	
Muitas vezes	
Algumas vezes	
Poucas vezes	
Raramente	
Nunca	

3.8. Acha que os(as) educadores(as)/professores(as) são flexíveis (têm em conta os horários e disponibilidade dos encarregados de educação) na marcação de horas para as reuniões?

Sim	
Não	

3.8.1. Se respondeu que não refira porquê?

---



---



---

3.9. Sem ser para reuniões com que frequência se dirige à escola do(a) seu(sua) educando(a) com o intuito de estabelecer um contacto com o(a) educador(a)/professor(a)?

1 vez por semana	
1 a 2 vezes por mês	
1 vez de 2 em 2 meses	
1 vez por período	
1 vez por ano letivo	
Nunca	

3.10. Quando se desloca à escola para falar com o(a) educador(a)/professor(a) fá-lo por que motivo(s)? (Assinale as opções adequadas)

Porque o(a) meu(minha) educando(a) apresenta resultados insatisfatórios.	
Porque recebi queixas do comportamento do(a) meu(minha) educando(a).	
Porque quero saber como posso ter um papel ativo no processo de aprendizagem do(a) meu(minha) educando(a).	
Porque me encontro com dificuldades em lidar com o(a) meu(minha) educando(a).	
Porque tenho críticas ou reclamações a fazer em relação a condições da escola (técnicas operacionais, educador(a)/professor(a), direção).	
Porque quero obter informações acerca do(a) meu(minha) educando(a) (desenvolvimento, aprendizagem, comportamento, entre outras).	
Outros	

3.10.1. Se indicou que se desloca à escola para falar com o(a) educador(a)/professor(a) por outros motivos que não aqueles apresentados na tabela acima, refira quais.

---



---



---

3.11. Assinale o seu grau de concordância relativamente às afirmações listadas abaixo.

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
A minha família tem uma relação próxima da escola.					
Estabeleço uma relação de confiança com os profissionais que trabalham com o(a) meu(minha) educando(a).					
Existe colaboração entre a escola e a minha família.					
A escola é uma continuação das experiências familiares.					
Existe participação das famílias (das crianças/dos alunos desta sala) nas atividades da escola.					
A escola está aberta aos encarregados de educação.					
Existe uma boa relação da família com a escola.					
Existe uma boa relação com o(a) educador(a)/professor(a) da sala.					
Os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição incentivam a participação dos pais nas atividades					
Os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição promovem atividades que implicam a participação dos pais.					

A relação escola-família é essencial para o bom desenvolvimento das crianças.					
---	--	--	--	--	--

- 3.12. Recebe informação, através do(a) educador(a)/professor(a), sobre o que pode fazer em casa para ajudar o(a) seu(sua) educando(a) a melhorar e progredir na aprendizagem?

Sim	
Não	

- 3.12.1. Se respondeu que sim, como classifica a importância dessa informação?

Muito importante	
Importante	
Pouco importante	
Nada importante	

(Justifique a sua opção em relação à importância da informação recebida)

---



---



---

- 3.13. Qual a importância que dá à relação escola-família? Justifique depois a sua resposta.

Muito importante	
Importante	
Indiferente	
Pouco Importante	
Nada Importante	

(Justifique)

---



---



---

3.14. Acha importante reunir-se com o(a) educador(a)/professor(a) do(a) seu(sua) educando(a)? Justifique a sua resposta.

---

---

---

3.15. O que é para si a relação escola-família e quais os seus principais objetivos?

---

---

---

---

3.16. Acha que mantem uma boa relação escola-família?

Sim	
Não	

3.16.1. Se respondeu que sim procure justificar a sua resposta assinalando as opções que melhor se adequam.

Comunico frequentemente com o(a) educador(a)/professor(a).	
Participo nas reuniões.	
Estou atento(a) a todas as comunicações da escola.	
Prontifico-me a ajudar sempre que necessário.	
Estou disponível sempre que é solicitada a minha presença na escola, seja para ajudar numa festa ou para reunir com o(a) educador(a)/professor(a).	
Outros motivos.	

(Se referiu outros motivos, indique quais)

---

---

---

- 3.17. Relativamente às afirmações abaixo relativas à relação escola-família assinale as opções que considere adequadas.

Permite que seja um encarregado de educação mais atento.	
Permite-me saber as dificuldades do(a) meu(minha) educando(a) e ajudá-lo(a).	
Permite que tenha informação de como se comporta o(a) meu(minha) educando(a) em outras situações quando está na ausência do encarregado de educação.	
Permite-me saber que serei avisado(a) se algo estiver fora do normal no dia-a-dia do(a) meu(minha) educando(a).	
Não acho que a relação escola-família traga benefícios como encarregado de educação.	

- 3.18. E de que forma acha que a relação escola-família pode influenciar o(a) seu(sua) educando(a)? (Refira o seu grau de concordância com as frases seguintes).

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
O(a) meu(minha) educando(a) sente-se mais seguro(a) ao saber que se houver algum problema eu e o(a) educador(a)/professor(a) estaremos em contacto e tudo faremos para o resolver.					
O(a) meu(minha) educando(a) porta-se melhor se souber que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a).					
O(a) meu(minha) educando(a) esforça-se mais sabendo que estou em contacto com o educador(a)/professor(a).					
O(a) meu(minha) educando(a) sente-se motivado(a) quando participo em atividades da escola.					
Os resultados do(a) meu(minha) educando(a) podem melhorar se for mantendo contacto com o(a)					

educador(a)/professor(a) na medida em que posso trabalhar com ele(a) em casa de forma mais apropriada.					
O contacto entre a escola e a família não influencia o(a) meu(minha) educando(a).					

3.19. No que diz respeito à relação escola-família que mantém, assinale o que gostaria que mudasse nesta relação.

Horários de reuniões e de atendimento aos encarregados de educação mais flexíveis (têm em conta os horários e disponibilidade dos pais de forma a ajustá-los).	
Contactos mais frequentes entre os encarregados de educação e o(a) educador(a)/professor(a).	
Solicitação da parte dos(as) educadores(as)/professores(as) para que os pais/encarregados de educação participem em mais atividades.	
Ser contactado(a) por outras razões para além do comportamento negativo do(a) meu(minha) educando(a).	
Outros.	

3.19.1. Se respondeu outros, refira quais.

---



---



---

3.20. Para terminar pedimos que justifique as opções assinaladas na questão 3.19 e na questão 3.19.1 (somente no caso de ter referido outras).

---



---



---



---

## Anexo C – Documento de apoio às entrevistas



### Objetivos:

- Perceber como é que os professores/educadores veem esta relação;
- Entender quais são os objetivos professores/educadores veem nesta relação;
- Conhecer as razões mais frequentes que levam os encarregados de educação a recorrerem a este contacto com os professores/educadores e vice-versa;
- Identificar as vantagens e que os educadores/professores veem na relação escola/família;
- Perceber como é que os educadores/professores veem e consideram o envolvimento dos encarregados de educação;
- Perceber como é feita a comunicação entre a escola e os encarregados de educação;
- Identificar o que mais tem dificultado e/ou facilitado a ligação entre a família e a escola.

Blocos ou temas	Objetivos	Formulário de perguntas
<b>Bloco I</b> <b>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o(a) entrevistado(a) para colaborar na entrevista;</li><li>• Garantir a confidencialidade das informações.</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Informar o(a) entrevistado(a) sobre o trabalho que está a ser realizado;</li><li>2. Pedir a sua colaboração e a sua autorização para gravar a entrevista;</li><li>3. Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.</li></ol>
<b>Bloco II</b> <b>Caraterização do(a) entrevistado(a)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Caracterizar a realidade do(a) entrevistado(a).</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>4. Quais são as suas habilitações académicas?</li><li>5. Quantos anos tem de serviço como professor/educador?</li><li>6. Há anos está ao serviço desta instituição?</li><li>7. Qual é a faixa etária com que trabalha neste ano? <b>(ou)</b> Qual é o ano de escolaridade com que</li></ol>



		trabalha este ano?
<p><b>Bloco III</b> <b>Relação escola-família</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber como é que os professores/educadores veem esta relação;</li> <li>• Identificar as vantagens que os educadores/professores veem na relação escola/família;</li> <li>• Entender quais são os objetivos professores/educadores veem nesta relação.</li> </ul>	<p>8. O que representa para si a relação escola-família?</p> <p>9. E na sua opinião em que deve consistir uma relação entre a escola e a família?</p> <p>10. Qual acha que é o papel de um professor/educador na construção de uma relação entre a escola e a família?</p> <p>11. Como educador(a)/professor(a) que importância atribui à construção dessa relação?</p> <p>11.1. Pode explicar-me o porquê dessa sua resposta? Justificá-la.</p> <p>12. E quais são os objetivos que vê na relação escola-família?</p> <p>13. Considera que esta relação pode contribuir para o sucesso das crianças?</p> <p>13.1. De que forma?</p>
<p><b>Bloco IV</b> <b>Perceção dos educadores/professores em relação aos pais/encarregados de educação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber como é que os educadores/professores veem e consideram o envolvimento dos encarregados de educação;</li> </ul>	<p>14. Em relação à turma que detém neste momento, como define o envolvimento dos pais no estabelecimento da relação escola-família?</p> <p>15. De que forma acha que poderia intervir mais na construção desta ligação entre a escola e a família?</p> <p>1.</p> <p>2. Costuma promover atividades para aproximar a escola da família?</p> <p>2.1. Que atividades são essas?</p> <p>2.2. Que finalidades vê nessa promoção?</p>
<p><b>Bloco V</b> <b>A relação escola-família no contexto atual de</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as razões mais frequentes que levam os encarregados de educação</li> </ul>	<p>1. Quais são as situações mais comuns em que costuma contactar com os</p>

<p><b>trabalho</b></p>	<p>a recorrerem a este contacto com os professores/educadores e vice-versa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber como é feita a comunicação entre a escola e os encarregados de educação;</li> <li>• Identificar o que mais tem dificultado e/ou facilitado a ligação entre a família e a escola.</li> </ul>	<p>pais/encarregados de educação?</p> <p>1.1. Como é feito esse contacto?</p> <p>1.2. Com que frequência o faz?</p> <p>2. E quais as situações mais comuns em que os encarregados de educação procuram contactar consigo?</p> <p>2.1. Como é feito esse contacto?</p> <p>2.2. Com que frequência o fazem?</p> <p>3. Ainda no contexto da sua turma deste ano o que acha que mais tem dificultado a ligação entre a escola e a família?</p> <p>3.1. E o que mais a tem facilitado?</p> <p>4. De que forma acha que a relação escola-família poderia ser melhorada?</p>
------------------------	---	---

## Anexo D – Guião das entrevistas



### GUIÃO DAS ENTREVISTAS

1. Boa tarde/ Bom dia, encontro-me a elaborar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, trabalho esse que tem como objetivo geral conhecer a forma como se processa a relação escola-família. Neste sentido peço-lhe autorização para realizar uma breve entrevista sobre o tema, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.
2. Quais são as suas habilitações académicas?
3. Quantos anos tem de serviço como educador(a)/professor(a)?
4. Há quantos anos se encontra ao serviço desta Instituição?
5. Qual é a faixa etária com que trabalha neste ano letivo? **(ou)** Qual é o ano de escolaridade com que trabalha neste ano letivo?
6. O que representa para si a relação escola-família?
7. E na sua opinião, em que deve consistir essa relação entre a escola e a família?
8. Qual acha que é o papel de um professor/educador na construção de uma relação entre a escola e a família?
9. Como educador(a)/professor(a) que importância atribui à construção dessa relação?
  - 9.1. Pode explicar-me o porquê dessa sua resposta?
10. E quais são os objetivos que vê na relação escola-família?
11. Considera que esta relação pode contribuir para o sucesso das crianças?
  - 11.1. De que forma?
12. Em relação à turma que detém neste momento, como define o envolvimento dos encarregados de educação no estabelecimento da relação escola-família?

13. Ainda no contexto da sua turma deste ano, o que acha que mais tem dificultado a ligação entre a escola e a família?
- 13.1. E o que mais tem facilitado?
14. De que forma acha que a relação escola-família poderia ser melhorada?
15. De que forma acha que poderia intervir mais na construção desta ligação entre a escola e a família?
16. Costuma promover atividades para aproximar a escola da família? Que atividades são essas?
17. Quais são as situações mais comuns em que costuma contactar com os encarregados de educação?
- 17.1. Como é feito esse contacto?
- 17.2. Com que frequência o faz?
18. E quais são as situações mais comuns em que os encarregados de educação procuram contactar consigo?
- 18.1. Como é feito esse contacto?
- 18.2. Com que frequência o fazem?

Terminámos assim a entrevista, agradeço-lhe mais uma vez a sua disponibilidade e colaboração.

## Anexo E – Folha de registo das entrevistas

1. Boa tarde/ Bom dia, encontro-me a elaborar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, trabalho esse que tem como objetivo geral conhecer a forma como se processa a relação escola-família. Neste sentido peço-lhe autorização para realizar uma breve entrevista sobre o tema, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Perguntas	Respostas
2. Quais são as suas habilitações académicas?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3. Quantos anos tem de serviço como educador(a)/professor(a)?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
4. Há quantos anos se encontra ao serviço desta Instituição?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
5. Qual é a faixa etária com que trabalha neste ano letivo? <b>(ou)</b> Qual é o ano de escolaridade com que trabalha neste ano letivo?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
6. O que representa para si a relação escola-família?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

	<hr/> <hr/> <hr/>
7. E na sua opinião, em que deve consistir essa relação entre a escola e a família?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
8. Qual acha que é o papel de um professor/educador na construção de uma relação entre a escola e a família?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
9. Como educador(a)/professor(a) que importância atribui à construção dessa relação?  9.1. Pode explicar-me o porquê dessa sua resposta?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
10. E quais são os objetivos que vê na relação escola-família?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

	<hr/> <hr/> <hr/>
<p>11. Considera que esta relação pode contribuir para o sucesso das crianças?</p> <p>11.1. De que forma?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>12. Em relação à turma que detém neste momento, como define o envolvimento dos encarregados de educação no estabelecimento da relação escola-família?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>13. Ainda no contexto da sua turma deste ano, o que acha que mais tem dificultado a ligação entre a escola e a família?</p> <p>13.1. E o que mais tem facilitado?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>14. De que forma acha que a relação escola-família poderia ser melhorada?</p>	<hr/> <hr/>

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>15. De que forma acha que poderia intervir mais na construção desta ligação entre a escola e a família?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>16. Costuma promover atividades para aproximar a escola da família?</p> <p>16.1. Que atividades são essas?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>17. Quais são as situações mais comuns em que costuma contactar com os encarregados de educação?</p> <p>17.1. Como é feito esse contacto?</p> <p>17.2. Com que frequência o faz?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
18. E quais são as situações mais comuns em que os encarregados de educação procuram contactar consigo?  18.1. Como é feito esse contacto?  18.2. Com que frequência o fazem?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Terminámos assim a entrevista, agradeço-lhe mais uma vez a sua disponibilidade e colaboração.

## Anexo F – Autorização da Direção-Geral da Educação

04/04/2016 MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

**Andreia Liliana Coxinho Lopes**

Sair

Nome da entidade:  
Andreia Liliana Coxinho Lopes

Nome do Interlocutor:  
Andreia Liliana Coxinho Lopes

E-mail do interlocutor:  
andrelacoxinho@hotmail.com

**Número de registo:**  
0537100001

**Designação:**  
Questionário e entrevista de perceção da relação escola-família

**Descrição:**  
O questionário e a entrevista da perceção da relação escola-família enquadram-se num estudo que pretende caracterizar a relação escola-família e a perceção que os encarregados de educação da Educação Pré-Escolar, os encarregados de educação do 1º Ciclo, educadores e professores do 1º Ciclo têm da mesma. Para responder aos objetivos foi construído um questionário e uma entrevista sendo o primeiro para aplicar a encarregados de educação da Educação Pré-Escolar e encarregados de educação do 1º Ciclo. Por sua vez a entrevista será aplicada a educadores e professores do 1º Ciclo. Será garantido aos inquiridos que os dados recolhidos tanto nos questionários como nas entrevistas serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais, respeitando assim, a privacidade e o anonimato de todos os participantes, cabendo ao investigador a utilização dos mesmos para fins exclusivamente relacionados com a investigação em curso. A participação neste estudo é voluntária e será precedida pela autorização do Diretor do Agrupamento.

**Objetivos:**  
Entender os objetivos que tanto encarregados de educação como professores/educadores veem na relação escola-família; Perceber quais são os encarregados de educação que mais valorizam esta relação, se os encarregados da Educação Pré-Escolar, ou os encarregados de educação do 1º Ciclo; Perceber como é que os professores/educadores veem esta relação; Conhecer as razões mais frequentes que levam os encarregados de educação a recorrerem a este contacto com os professores/educadores e vice-versa; Identificar as vantagens que os educadores/professores veem na relação escola/família; Perceber como é feita a comunicação entre a escola e os encarregados de educação; Identificar o que mais tem dificultado e/ou facilitado a ligação entre a família e a escola. Entender como é que os encarregados de educação acham que está a ser gerida esta relação (por exemplo, se os horários de reuniões são flexíveis, etc.); Identificar a importância que os encarregados de educação atribuem às aprendizagens e necessidades das crianças (tendo em conta a forma como procuram estar envolvidos); Perceber o que os encarregados de educação gostariam que mudasse na relação que estabelecem com o educador/professor, como e porque, e vice-versa.

**Periodicidade:**  
Pontual

**Data do início do período de recolha de dados:**  
01-03-2016

**Data do fim do período de recolha de dados:**  
31-03-2016

**Universo:**  
Encarregados de educação de duas turmas de Educação Pré-Escolar, encarregados de educação de duas turmas de 1º Ciclo, dois educadores e dois professor

**Unidade de observação:**  
Perceção da relação escola-família

**Método de recolha de dados:**  
Inquérito por questionário e inquérito por entrevista.

**Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:**  
Não

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

<http://mime.gepe.min-edu.pt/Private/InqueritoConsultar.aspx?id=6359>

04/04/2016

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

05371\_201603261946\_Documento1.pdf (PDF - 348,79 KB)

Nota metodológica:

05371\_201603261946\_Documento2.pdf (PDF - 101,79 KB)

Outros documentos:

05371\_201602222317\_Documento3.pdf (PDF - 197,38 KB)

Data de registo:

22-02-2016

Versão:

1 (1)

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Andreia Liliana Coxinho Lopes

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedrosa

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados; (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Outras observações:

Sem observações.

| Voltar | Versão 1 |

## **Anexo G – Carta à direção**

Abrantes, 5 de abril de 2016

Exmo. Sr. Diretor

Agrupamento de escolas nº1 de Abrantes

Eu, Andreia Liliana Coxinho Lopes, aluna do 2º ciclo de estudos na Escola Superior de Educação do Instituto Piaget, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo venho, por este meio solicitar autorização para a realização de um estudo que envolve a colaboração de educadores/professores e pais/encarregados de educação de duas turmas de Educação Pré-Escolar e duas turmas de 1º Ciclo da Escola Maria Lucília Moita.

No presente ano letivo 2015/2016 pretendo realizar um projeto de investigação sobre a relação escola/família no Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da minha dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo. Venho, por isso, solicitar a autorização de V. Exa. para realizar este estudo na vossa instituição dado que será necessário recolher informações através de observações diretas, questionários entregues aos pais/encarregados de educação e entrevistas a educadores/professores. Assumo desde já o compromisso de manter o sigilo e a confidencialidade dos profissionais, Encarregados de Educação e dos dados que forem recolhidos durante o estudo

Agradeço desde já a atenção e colaboração.

Andreia Liliana Coxinho Lopes

---

## **Anexo H – Carta de apresentação dirigida aos encarregados de educação**

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Eu Andreia Liliana Coxinho Lopes, aluna do 2º ciclo de estudos na Escola Superior de Educação do Instituto Piaget, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo venho, por este meio, solicitar colaboração num projeto de investigação que me encontro a realizar sobre a relação escola-família. Este projeto surge no âmbito da minha dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo.

Venho, por isso, solicitar a sua colaboração para responder a um questionário no âmbito do projeto que estou a realizar. O questionário será enviado para todos os encarregados de educação e juntamente com este será enviado um envelope em branco sem nenhuma identificação, para que o possam devolver. O questionário deverá ser entregue até ao próximo dia 13 de abril de 2016. As informações recolhidas serão apenas para uso exclusivo deste estudo estando garantidos o anonimato e a confidencialidade.

Agradeço desde já a atenção e colaboração.

Andreia Liliana Coxinho Lopes

---

## **Anexo I - Carta de apresentação dirigida aos educadores e aos professores**

Exmo(a) Senhor(a) Educador(a)/ Professor(a) da turma \_\_\_\_\_

Eu Andreia Liliana Coxinho Lopes, aluna do 2º ciclo de estudos na Escola Superior de Educação do Instituto Piaget, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo venho, por este meio, solicitar a sua colaboração num projeto de investigação que me encontro a realizar sobre a relação família-escola. Este projeto surge no âmbito da minha dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo.

Venho, por isso, solicitar a sua colaboração para responder a uma entrevista no âmbito do projeto que estou a realizar. As informações recolhidas serão apenas para uso exclusivo deste estudo estando garantidos o anonimato e a confidencialidade.

Agradeço desde já a atenção e colaboração.

Andreia Liliana Coxinho Lopes

---

## Anexo J – Análise individualizada das respostas ao questionário

### Objetivo 1

De forma a **entender como é que os encarregados de educação acham que está a ser gerida a relação escola-família** foram colocadas várias questões, são elas: 2.1; 3.1; 3.1.1; 3.2; 3.3; 3,8; 3,8,1 e 3.11.

Foi pedido que indicassem o grau de concordância com as seguintes frases:

		Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
a)	Sinto-me bem-vindo(a) e acolhido(a) com simpatia na instituição.					
b)	Sinto que é fácil falar com a direção.					
c)	Sinto que é fácil falar com o(a) educador(a)/professor(a).					
d)	Sinto-me competente para colaborar com o(a) educador(a)/professor(a) quando solicitado.					

Quadro 12 - Frases e graus de concordância acerca do que os encarregados de educação sentem em relação à escola

**Tabela 7- Graus de concordância com as frases (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

		<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>N/R</b>
a)	n	16	35	6	1	0	0
	%	27,6%	60,3%	10,3%	1,7%	0,0%	0,0%
b)	n	3	37	10	3	1	4
	%	5,2%	63,8%	17,2%	5,2%	1,7%	6,9%
c)	n	40	17	1	0	0	0
	%	69,0%	29,3%	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%
d)	n	32	24	1	1	0	0
	%	55,2%	41,4%	1,7%	1,7%	0,0%	0,0%

**Legenda:**

**CT** – Concordo totalmente

**C** – Concordo

**NCND** – Não concordo nem discordo

**D** – Discordo

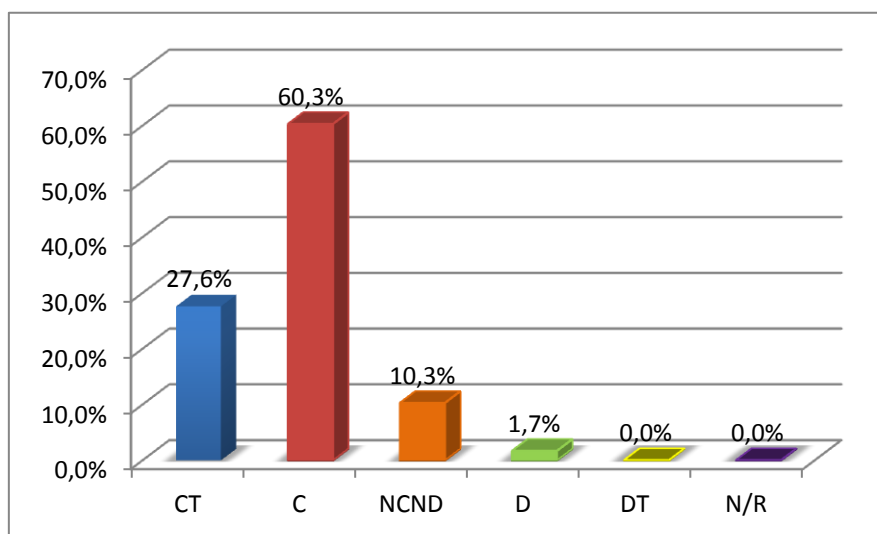
**DT** – Discordo totalmente

**N/R** – Não responde

**Quadro 13 - Legenda dos graus de concordância**

Para analisar os dados desta questão cada frase foi tratada como única. Todos os encarregados de educação que participaram neste estudo (58 encarregados de educação) registaram o seu grau de concordância (ou não responderam) obtendo-se assim um número de respostas a cada frase correspondente ao número de participantes. Foi necessário construir um gráfico para cada uma das frases sugeridas de forma a que os dados fossem mais facilmente analisados e se obtivesse uma visão mais clara dos mesmos.





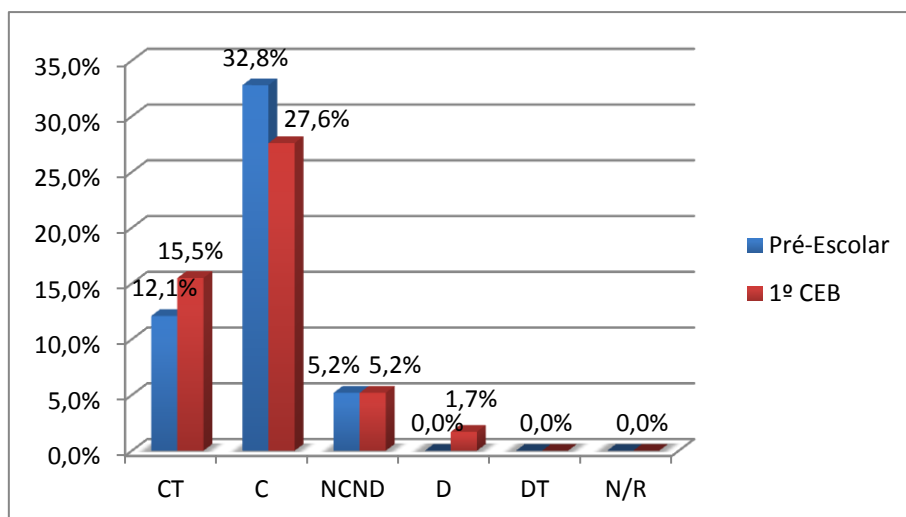
**Gráfico 6- Grau de concordância com a frase a) sinto-me bem-vindo(a) e acolhido(a) com simpatia na instituição (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase a) sinto-me bem-vindo(a) e acolhido(a) com simpatia na instituição, a maioria dos encarregados de educação mostra uma reação positiva à mesma (87,9%). Essa relação positiva divide-se entre o concordo totalmente e o concordo, cerca de 60,3% (35) afirmou concordar com a frase e 27,6% (16) afirmou concordar totalmente com a mesma. Houve ainda uma percentagem de encarregados de educação que referiu não concordar nem discordar com a frase, 10,3% (6) e somente 1,7% (1) dos encarregados de educação referiram discordar com a frase.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

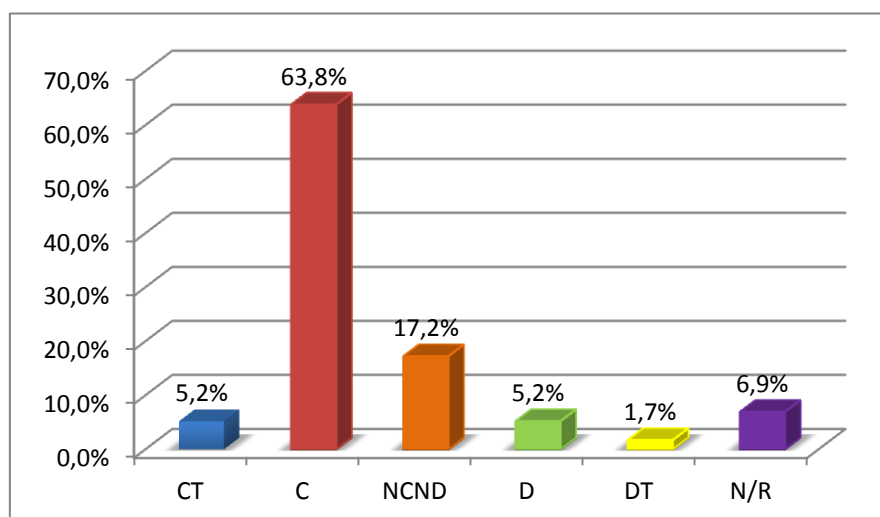
**Tabela 8 - Grau de concordância com a frase a) sinto-me bem-vindo(a) e acolhido(a) com simpatia na instituição (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	7	19	3	0	0	0
	%	12,1%	32,8%	5,2%	0,0%	0,0%	0,0%
1º CEB	n	9	16	3	1	0	0
	%	15,5%	27,6%	5,2%	1,7%	0,0%	0,0%



**Gráfico 7 - Grau de concordância com a frase a) sinto-me bem-vindo(a) e acolhido(a) com simpatia na instituição (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

A percentagem mais elevada de encarregados de educação que afirmou concordar totalmente com a frase foram os encarregados de educação do 1º CEB, 15,5%. Já em relação ao grau de concordância concordo foram os encarregados de educação da educação pré-escolar quem mais selecionou essa opção, 32,7%. Em relação ao não concordo nem discordo ambos os encarregados de educação escolheram de igual forma esse grau de concordância, 5,2%. A percentagem de encarregados de educação que afirma discordar da frase, 1,7%, diz respeito a encarregados de educação do 1º CEB.



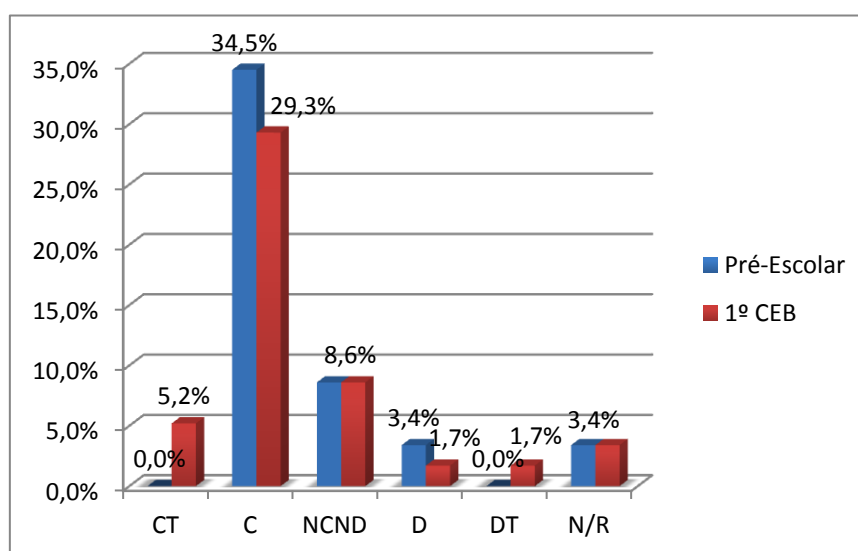
**Gráfico 8 - Grau de concordância com a frase b) sinto que é fácil falar com a direção (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase b) Sinto que é fácil falar com a direção, tal como aconteceu com a frase a) também a maioria dos encarregados de educação mostra uma reação positiva à mesma (69%). Essa relação positiva divide-se entre o concordo totalmente e o concordo, 5,2% (3), afirmou concordar com a frase e 63,8% (37) afirmou concordar totalmente com a mesma. Em relação ao não concordo nem discordo a percentagem é um pouco mais elevada, 17,2% (10). A percentagem de encarregados de educação que discorda da afirmação é de 5,2% (3 encarregados de educação), 1,7% (1) dos encarregados de educação discorda totalmente e 6,9% (4) preferiram não responder.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

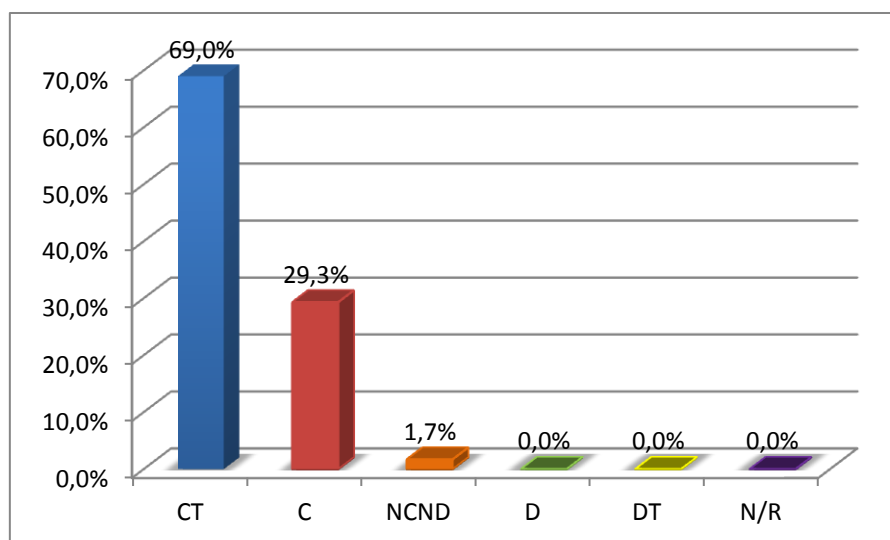
**Tabela 9 - Grau de concordância com a frase b) sinto que é fácil falar com a direção (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	0	20	5	2	0	2
	%	0,0%	34,5%	8,6%	3,4%	0,0%	3,4%
1º CEB	n	3	17	5	1	1	2
	%	5,2%	29,3%	8,6%	1,7%	1,7%	3,4%



**Gráfico 9 - Grau de concordância com a frase b) sinto que é fácil falar com a direção (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Somente os encarregados de educação do 1º CEB referiram concordar totalmente com a frase, 5,2%. Em relação ao grau de concordância concordo, foi maior a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar que escolheu essa opção, 34,5% contra 29,3% do 1º CEB. As percentagens de encarregados de educação que afirmam não concordar nem discordar são iguais, 8,6%. Foram mais os encarregados de educação da educação pré-escolar que mais afirmaram discordar da afirmação (3,4%). Somente os encarregados de educação do 1º CEB que discordaram totalmente da frase, 1,7%. Em relação aos encarregados de educação que não indicaram nenhum grau de concordância com a frase encarregados as percentagens são iguais tanto para os encarregados de educação da educação pré-escolar como para os encarregados de educação do 1º CEB, 3,4% para cada.



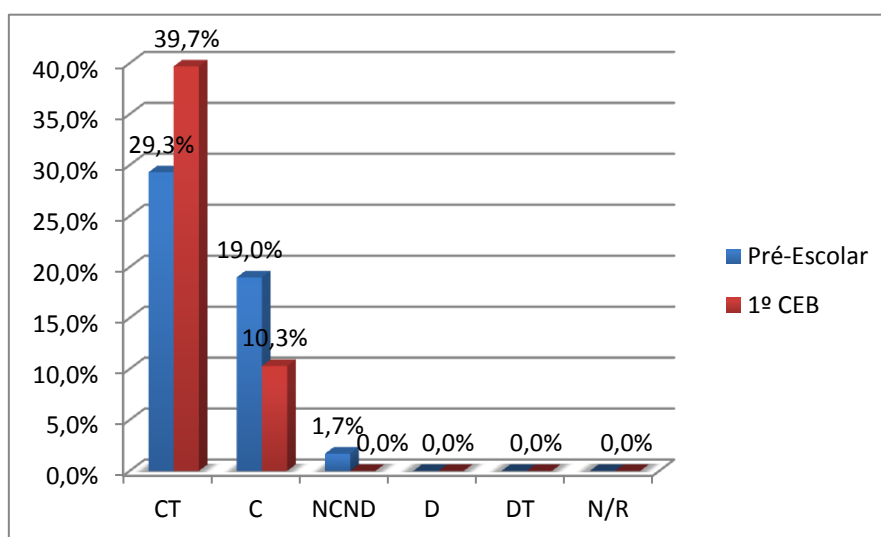
**Gráfico 10 - Grau de concordância com a frase c) sinto que é fácil falar com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase c) sinto que é fácil falar com o(a) educador(a)/professor(a) a grande maioria dos encarregados de educação mostra uma reação positiva à mesma (98,3%). Essa relação positiva divide-se entre o concordo totalmente e o concordo. Sendo que, 69,0% (40), afirmou concordar totalmente com a frase e 29,3% (17) afirmou concordar com a mesma. Em relação ao não concordo nem discordo observa-se uma percentagem muito baixa, 1,7% (1). Não houve seleção das hipóteses discordo ou discordo totalmente.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

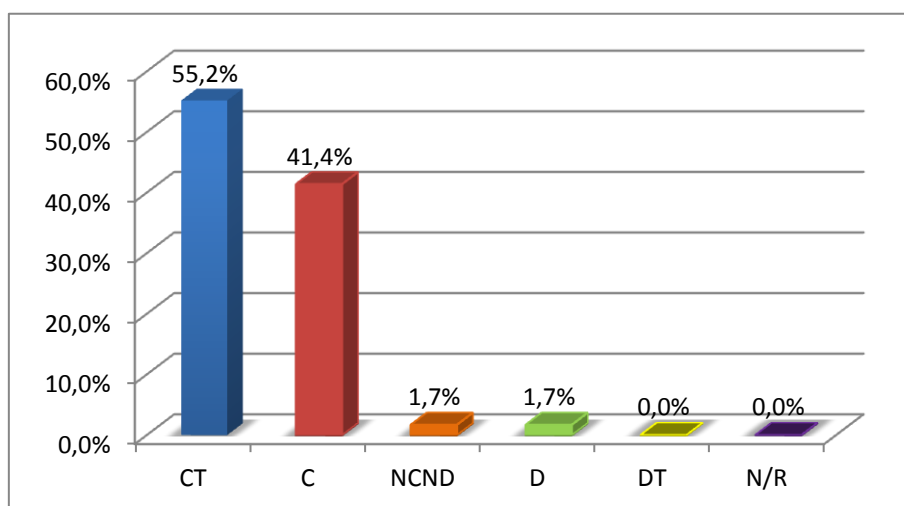
**Tabela 10 - Grau de concordância com a frase c) sinto que é fácil falar com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	17	11	1	0	0	0
	%	29,3%	19%	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%
1º CEB	n	23	6	0	0	0	0
	%	39,7%	10,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%



**Gráfico 11 - Grau de concordância com a frase c) sinto que é fácil falar com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Foram os encarregados de educação do 1º CEB que constituíram a percentagem mais elevada de concordância total com a frase c) sinto que é fácil falar com o(a) educador(a)/professor(a), 39,7%. Já em relação ao concordo, foram mais os encarregados de educação da educação pré-escolar que escolheram esta opção (19,0%). Somente os encarregados de educação da educação pré-escolar referiram não concordar nem discordar da frase (1,7%). Não houve seleção das hipóteses discordo ou discordo totalmente.



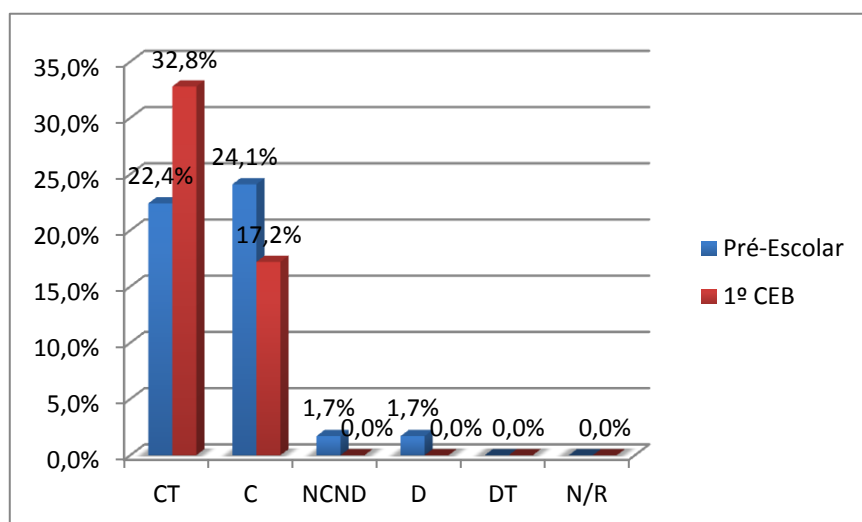
**Gráfico 12 - Grau de concordância com a frase d) sinto-me competente para colaborar com o(a) educador(a)/professor(a) quando solicitado (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase d) sinto-me competente para colaborar com o(a) educador(a)/professor(a) quando solicitado, a grande maioria dos encarregados de educação mostra uma reação positiva à mesma (96,6%). Essa relação positiva divide-se entre o concordo totalmente e o concordo. Sendo que 55,2% (32), afirmou concordar totalmente com a frase e 44,4% (24) afirmou concordar com a mesma. Em relação ao não concordo nem discordo observa-se uma percentagem muito baixa, 1,7% (1), bem como, em relação ao discordo, (1,7%). Não houve seleção da opção discordo totalmente.

Quando se dividem estes dados obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 11 - Grau de concordância com a frase d) sinto-me competente para colaborar com o(a) educador(a)/professor(a) quando solicitado (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	13	14	1	1	0	0
	%	22,4%	24,1%	1,7%	1,7%	0,0%	0,0%
1º CEB	n	19	10	0	0	0	0
	%	32,8%	17,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%



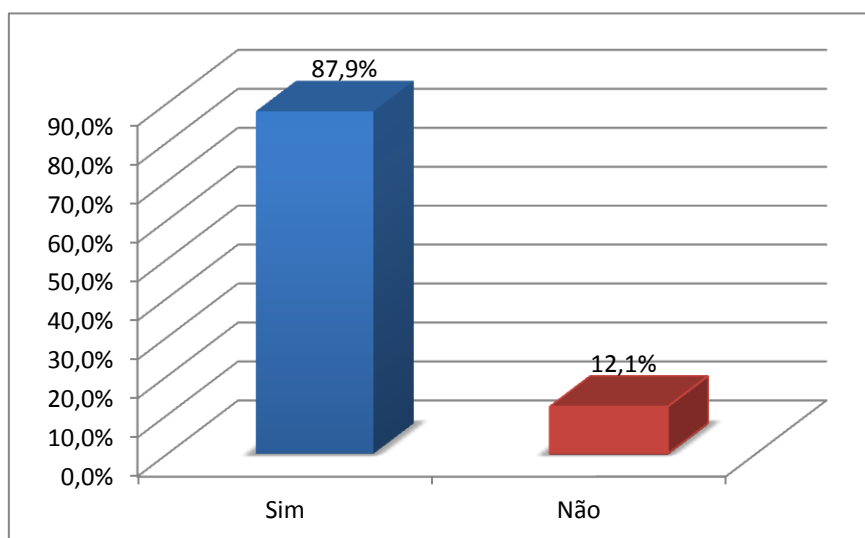
**Gráfico 13 - Grau de concordância com a frase d) sinto-me competente para colaborar com o(a) educador(a)/professor(a) quando solicitado (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação à frase d) sinto-me competente para colaborar com o(a) educador(a)/professor(a) a maior percentagem de encarregados de educação que afirmou concordar totalmente com a frase foi a dos encarregados de educação do 1º CEB, 32,8%. Já em relação à opção concordo, esta foi mais selecionada pelos encarregados de educação da educação pré-escolar (24,1%). Somente os encarregados de educação da educação pré-escolar afirmaram não concordar nem discordar da frase, bem como, foram também somente estes que referiram discordar da mesma. Nenhum encarregado de educação revelou discordar totalmente da frase indicada.

Foi colocada uma questão para saber se os encarregados de educação conhecem as atividades oferecidas pela escola as quais se destinam a eles ou em que participam alunos e encarregados de educação.

**Tabela 12 - Conhecimento da oferta de atividades pela escola (dados conjuntos dos encarregados de educação)**

Resposta	n	%
Sim	51	87,9%
Não	7	12,1%



**Gráfico 14 - Conhecimento da oferta de atividades pela escola (dados conjuntos dos encarregados de educação)**

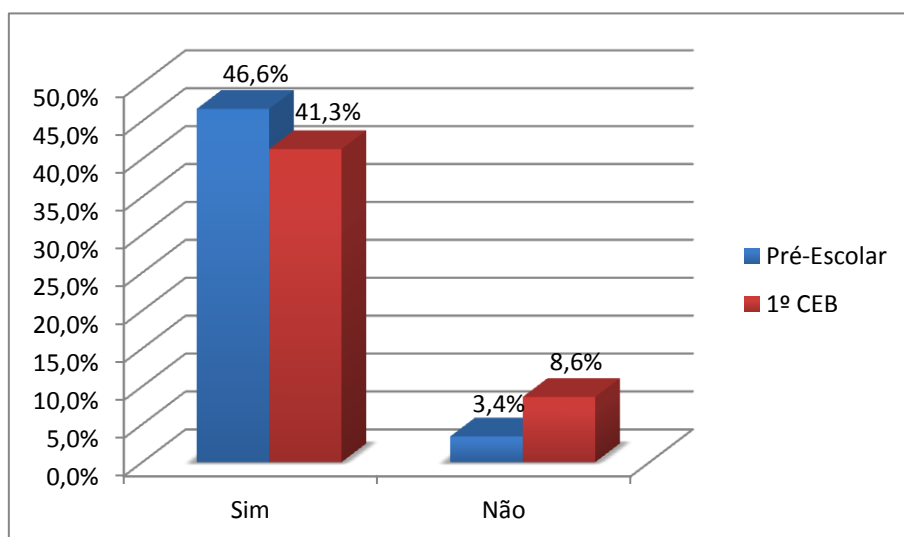
Dos 58 encarregados de educação que responderam ao questionário a maioria, 87,9% (51) afirma conhecer as atividades destinadas a encarregados de educação ou em que participam alunos e encarregados de educação oferecidas pela escola. Somente 12,1% (7) destes encarregados de educação afirmam não ter conhecimento das atividades.

Ao dividirem-se as respostas pelos encarregados de educação de educandos da Educação Pré-Escolar e encarregados de educação do 1º CEB podem obter-se os seguintes dados:

**Tabela 13 - Conhecimento da oferta de atividades pela escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Resposta	Ciclo de ensino	n	%
Sim	Pré-Escolar	27	46,6%
	1º CEB	24	41,4%
Não	Pré-Escolar	2	3,4%
	1º CEB	5	8,6%





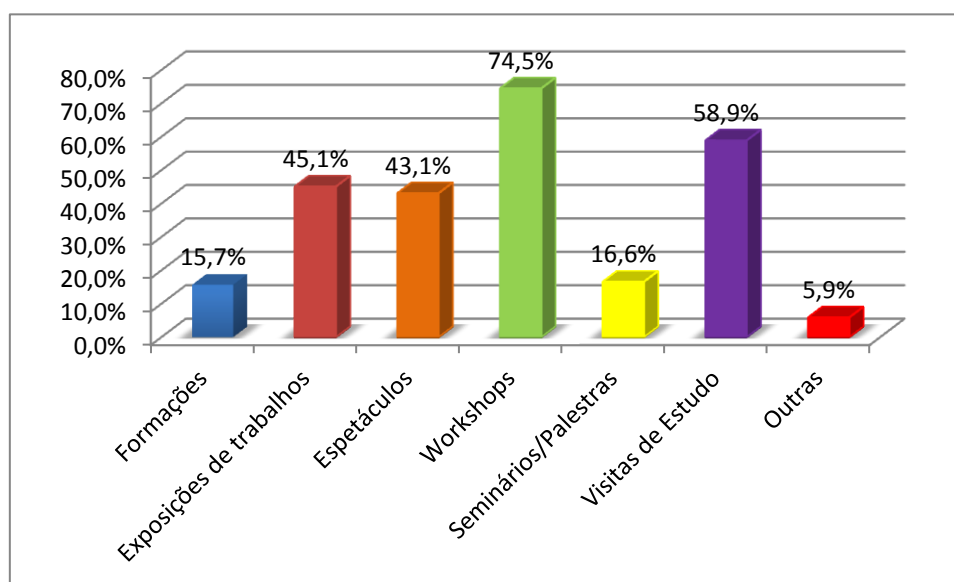
**Gráfico 15 - Conhecimento da oferta de atividades pela escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

O número de encarregados de educação da educação pré-escolar que afirmou conhecer as atividades oferecidas pela escola é ligeiramente superior ao dos encarregados de educação do 1º CEB que respondeu da mesma forma, 46,6% (27) e 41,4% (24) respetivamente. Em relação às respostas negativas, em que os encarregados de educação referiram não ter conhecimento das atividades oferecidas pela escola contrariamente à primeira resposta as diferenças são ligeiramente mais elevadas nos encarregados de educação do 1º CEB, sendo que, 8,6% (5) destes encarregados de educação afirma não ter conhecimento das atividades oferecidas pela escola e somente 3,4% (2) dos encarregados de educação da educação pré-escolar refere o mesmo.

De seguida foi pedido aos encarregados de educação que responderam afirmativamente à questão anterior (que tinham conhecimento das atividades oferecidas pela escola, 51 encarregados de educação) que assinalassem de uma lista previamente dada quais são essas atividades. Uma vez que esta questão não implicava uma única resposta, os encarregados de educação selecionaram as várias atividades sobre as quais têm conhecimento.

**Tabela 14 - Atividades oferecidas pela escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Atividades	n	%
Formações	8	15,7%
Exposições de trabalhos	23	45,1%
Espetáculos	22	43,1%
Workshops	38	74,5%
Seminários/Palestras	10	16,6%
Visitas de Estudo	29	58,9%
Outras	3	5,9%



**Gráfico 16 - Atividades oferecidas pela escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

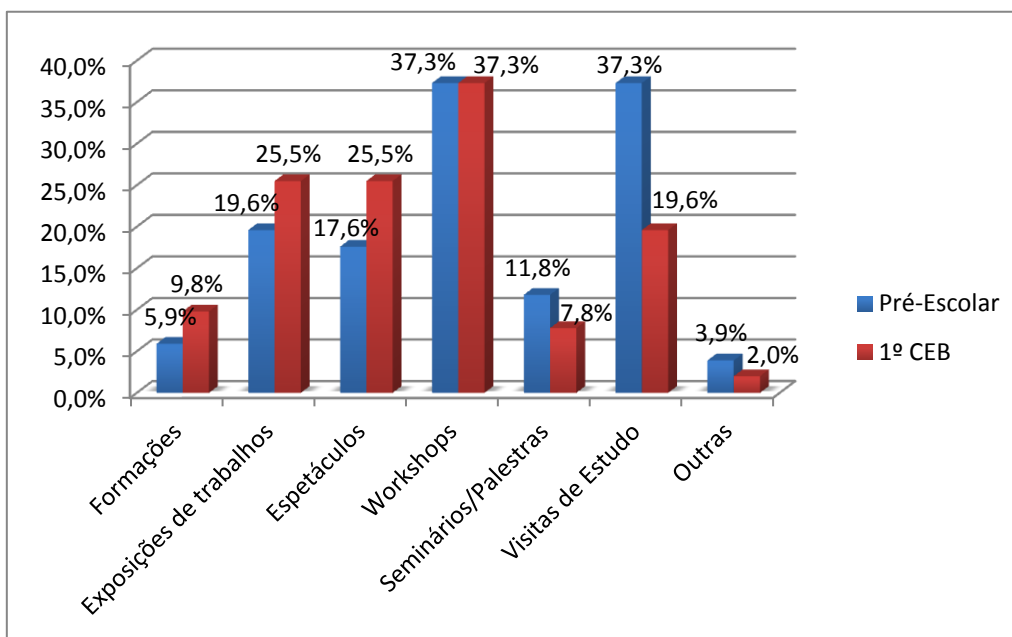
Responderam a esta questão 87,9% (51) dos encarregados de educação. Partindo para a análise dos dados, a atividade que mais encarregados de educação afirmam conhecer diz respeito aos workshops reunindo a seleção de 74,5% (38), seguindo-se as visitas de estudo com 58,9% (29). As exposições de trabalhos e os espetáculos seguem-se na lista dos mais selecionados com 45,1% (23) e 43,1% (22) respetivamente. Já os seminários/palestras e as formações foram as atividades que menos encarregados de educação afirmaram conhecer, sendo que, somente 16,6% (10) e 15,7% (8) (respetivamente) as referiram. Uma percentagem de 5,9% (3) dos encarregados de educação afirmou ainda ter conhecimento de outras atividades

oferecidas pela escola, sendo que a totalidade de respostas foi ao encontro da mesma atividade, as feiras desenvolvidas na escola.

Ao dividirem-se as respostas pelos encarregados de educação de educandos da Educação Pré-Escolar e encarregados de educação do 1º CEB podem obter-se os seguintes dados:

**Tabela 15 - Atividades oferecidas pela escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

<b>Atividades</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Formações	Pré-Escolar	3	5,9%
	1º CEB	5	9,8%
Exposições de trabalhos	Pré-Escolar	10	19,6%
	1º CEB	13	25,5%
Espetáculos	Pré-Escolar	9	17,6%
	1º CEB	13	25,5%
Workshops	Pré-Escolar	19	37,3%
	1º CEB	19	37,3%
Seminários/palestras	Pré-Escolar	6	11,8%
	1º CEB	4	7,8%
Visitas de estudo	Pré-Escolar	19	37,3%
	1º CEB	10	19,6%
Outras	Pré-Escolar	2	3,9%
	1º CEB	1	2,0%



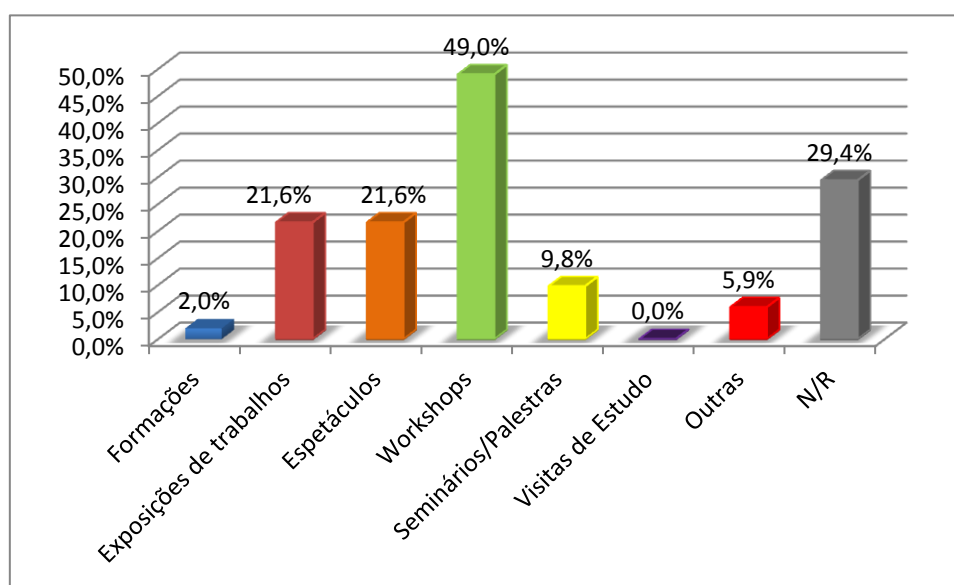
**Gráfico 17 - Atividades oferecidas pela escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Não se verificam grandes discrepâncias entre as percentagens de respostas dos encarregados de educação da educação pré-escolar que afirmam conhecer determinadas atividades oferecidas pela escola, com as percentagens de respostas dos encarregados de educação do 1º CEB. As diferenças mais significativas são em relação às visitas de estudo, havendo uma maior percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar, 37,3% que afirma ter conhecimento das mesmas, contra 19,6% do 1º CEB. Os encarregados de educação do 1º CEB mostram ter mais conhecimento das atividades: formações, exposições de trabalhos e espetáculos. Por sua vez os encarregados de educação da educação pré-escolar mostram ter mais conhecimento das atividades: seminários/palestras, visitas de estudo e outras. Em relação aos workshops foram selecionados de forma igual por ambos os encarregados de educação.

Ainda em relação às atividades oferecidas pela escola, foi pedido aos encarregados de educação que no que diz respeito às atividades que afirmaram conhecer, referissem em quais costumam participar. Mais uma vez, como na questão anterior nem todos os encarregados de educação responderam a esta questão, sendo que era pedido que apenas aqueles que inicialmente referiram ter conhecimento das atividades oferecidas pela escola respondessem.

**Tabela 16 - Atividades em que os encarregados de educação costumam participar (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Atividades	n	%
Formações	1	2,0%
Exposições de trabalhos	11	21,6%
Espetáculos	11	21,6%
Workshops	25	49,0%
Seminários/Palestras	5	9,8%
Visitas de Estudo	0	0,0%
Outras	3	5,9%
N/R	15	29,4%



**Gráfico 18 - Atividades em que os encarregados de educação costumam participar (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

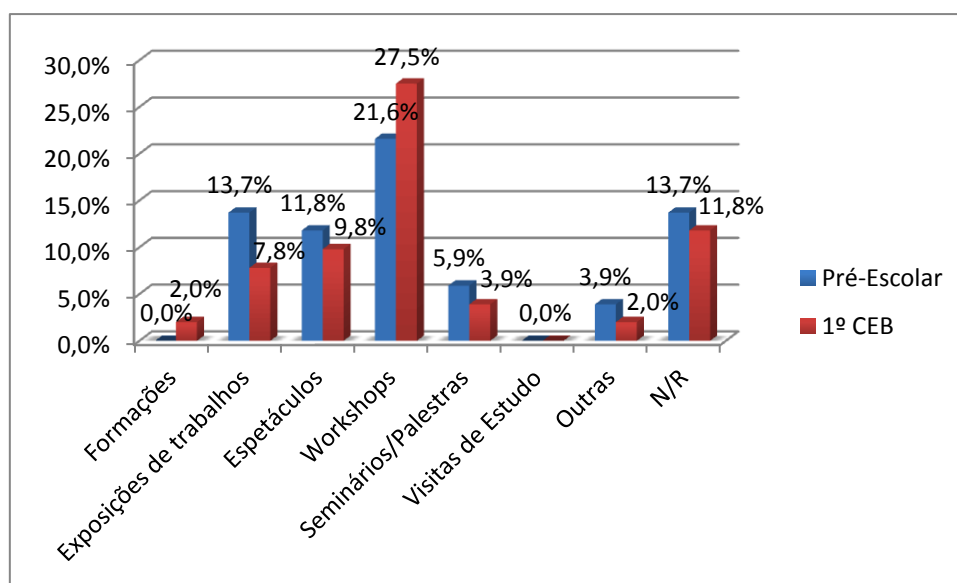
Os workshops, tal como na questão anterior em que correspondiam à atividade mais conhecida pelos encarregados de educação, são também a atividade que reúne mais participantes, 49,0% (25). As exposições de trabalhos e os espetáculos estão agora ao mesmo nível de participação com 21,6% (11) em cada um. Os seminários/palestras e as formações são novamente as atividades menos selecionadas sendo que, somente 9,8% (5) e 2,0% (1) dos encarregados de educação

afirma participar nas mesmas. Em relação às visitas de estudo, embora constassem nesta lista, as mesmas não foram selecionadas por nenhum encarregado de educação, o que é fácil de justificar, uma vez que é raro haver encarregados de educação que participem nas mesmas. A percentagem de encarregados de educação que selecionou a opção outras foi igual à percentagem que afirmou anteriormente conhecer outras atividades, 5,9% (3), sendo que, novamente a totalidade desses encarregados de educação referiu as feiras. Houve uma percentagem alta de encarregados de educação que cumpriam os requisitos para responder a esta questão mas que não o fizeram, 29,4% (15).

Ao dividir-se a participação dos encarregados de educação por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtiveram-se os seguintes dados:

**Tabela 17 - Atividades em que os encarregados de educação costumam participar (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

<b>Atividades</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Formações	Pré-Escolar	0	0,0%
	1º CEB	1	2,0%
Exposições de trabalhos	Pré-Escolar	7	13,7%
	1º CEB	4	7,8%
Espetáculos	Pré-Escolar	6	11,8%
	1º CEB	5	9,8%
Workshops	Pré-Escolar	11	21,6%
	1º CEB	14	27,5%
Seminários/palestras	Pré-Escolar	3	5,9%
	1º CEB	2	3,9%
Visitas de estudo	Pré-Escolar	0	0,0%
	1º CEB	0	0,0%
Outras	Pré-Escolar	2	3,9%
	1º CEB	1	2,0%
N/R	Pré-Escolar	7	13,7%
	1º CEB	6	11,8%



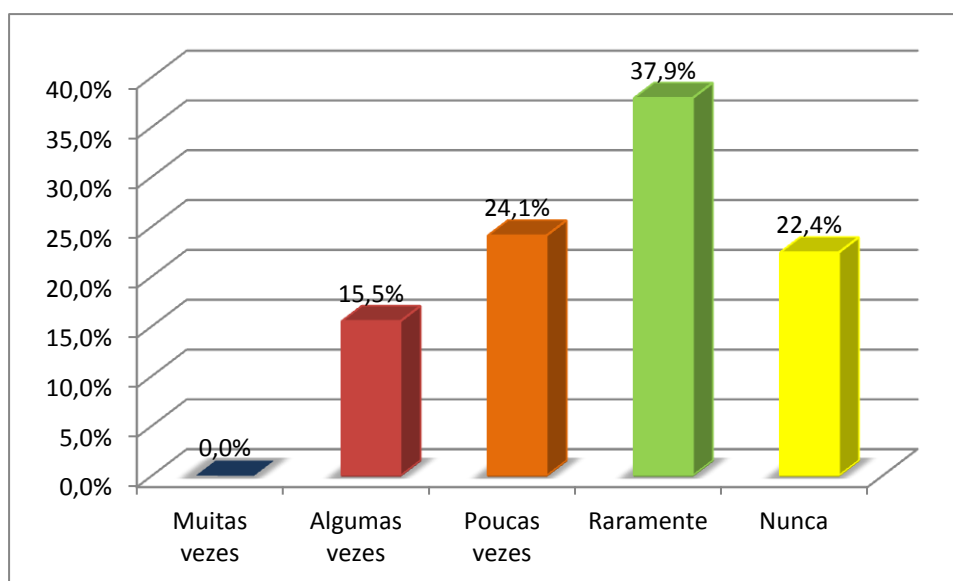
**Gráfico 19 - Atividades em que os encarregados de educação costumam participar (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Tal como em relação ao conhecimento das atividades oferecidas pela escola, também ao nível da participação nas mesmas, não se verificam grandes discrepâncias entre as percentagens de respostas dos encarregados de educação da educação pré-escolar, com as percentagens de respostas dos encarregados de educação do 1º CEB. Os encarregados de educação do 1º CEB participam mais que os encarregados de educação da educação pré-escolar ao nível das formações e workshops. Por sua vez os encarregados de educação da educação pré-escolar participam mais nas atividades de exposições de trabalhos, espetáculos, seminários/palestras e outras. Nem todos os encarregados de educação que afirmaram conhecer algumas atividades, responderam a esta questão, cerca de 13,7% dos encarregados de educação da educação pré-escolar e 11,8% dos encarregados de educação do 1º CEB.

Em relação à frequência com que os encarregados de educação são chamados à escola para falar com o(a) educador(a)/professor(a) os dados obtidos podem ser mostrados na tabela e no gráfico que se segue.

**Tabela 18 - Frequência com que os encarregados de educação são chamados à escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

<b>Frequência</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Muitas vezes	0	0,0%
Algumas vezes	9	15,5%
Poucas vezes	14	24,1%
Raramente	22	37,9%
Nunca	13	22,4%



**Gráfico 20 - Frequência com que os encarregados de educação são chamados à escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

A maioria dos encarregados de educação, 37,9% (22) refere que raramente são chamados à escola para falar com o(a) educador(a)/professor(a). De seguida, a opção poucas vezes é escolhida por 24,1% (14) dos encarregados de educação e nunca por 22,4% (13). Constituem 15,5% dos encarregados de educação aqueles que

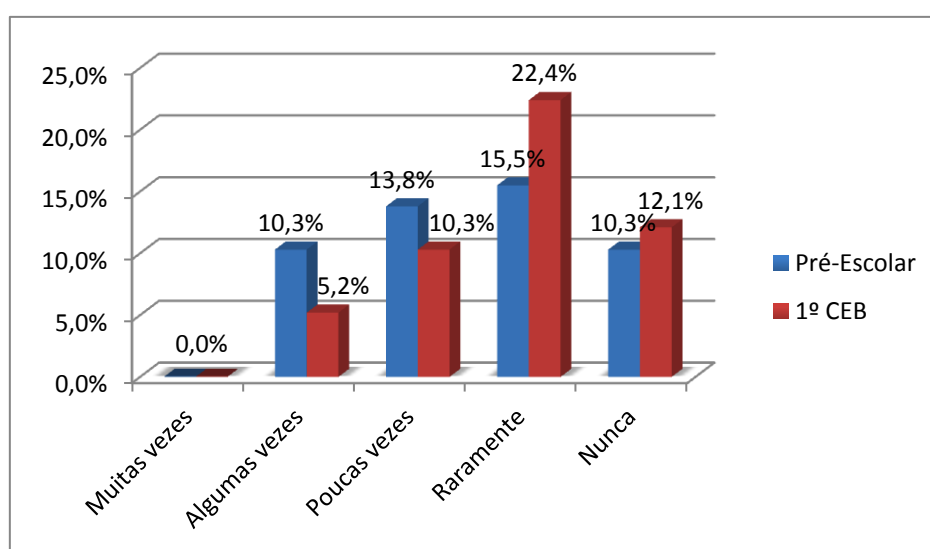


afirmaram ser chamados à escola algumas vezes e nenhum selecionou a opção muitas vezes.

Quando dividimos as respostas por graus de ensino dos educandos apresentam-se os seguintes dados:

**Tabela 19 - Frequência com que os encarregados de educação são chamados à escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Frequência	Ciclo de ensino	n	%
Muitas vezes	Pré-Escolar	0	0,0%
	1º CEB	0	0,0%
Algumas vezes	Pré-Escolar	6	10,3%
	1º CEB	3	5,2%
Poucas vezes	Pré-Escolar	8	13,8%
	1º CEB	6	10,3%
Raramente	Pré-Escolar	9	15,5%
	1º CEB	13	22,4%
Nunca	Pré-Escolar	6	10,3%
	1º CEB	7	12,1%



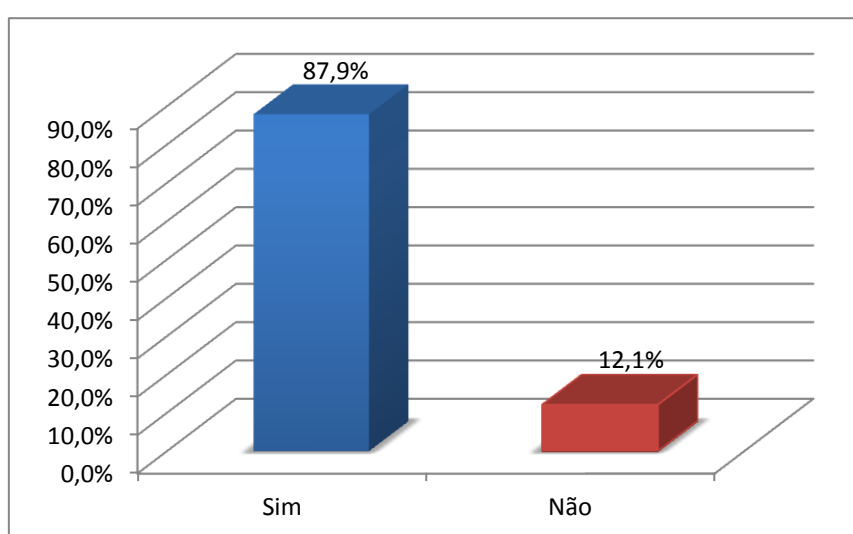
**Gráfico 21 - Frequência com que os encarregados de educação são chamados à escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

De uma forma geral é possível inferir a partir dos dados acima dispostos que os encarregados de educação da educação pré-escolar são chamados à escola para falar com o(a) educador(a)/professor(a) com uma maior frequência do que os encarregados de educação do 1º CEB. Já estes últimos constituem uma percentagem maior dos encarregados de educação que menos vezes são chamados à escola. No entanto, as percentagens não diferem muito de um ciclo para outro.

De forma a obter mais informações sobre a forma como os encarregados de educação acham que está a ser gerida a relação entre a escola e a família pediu-se aos encarregados de educação que dessem a sua opinião acerca da flexibilidade dos(as) educadores(as)/professores(as) na marcação de horas para as reuniões. Para isso utilizaram-se duas questões, uma de resposta fechada que pretendia que os encarregados de educação respondessem somente sim/não e posteriormente pedia-se que no caso de responderem de forma negativa justificassem a sua resposta.

**Tabela 20 - Flexibilidade na marcação de reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

<b>Resposta</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	51	87,9%
Não	7	12,1%



**Gráfico 22 - Flexibilidade na marcação de reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

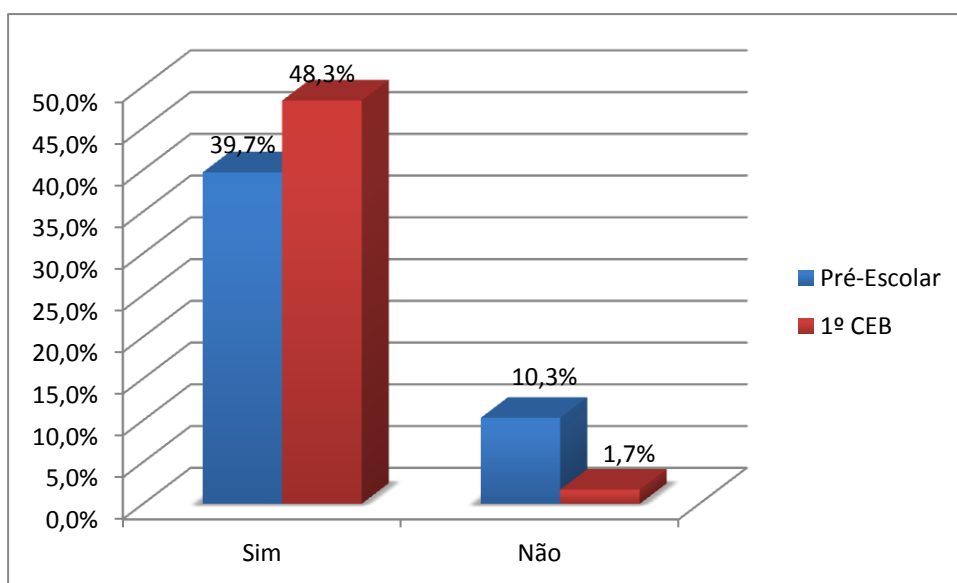
A maioria dos encarregados de educação considera então que os(as) educadores(as)/professores(as) são flexíveis na marcação de horas para as reuniões, constituindo uma percentagem de 87,9% (51). Somente 12,1% (7) dos encarregados de educação referiu o contrário.

Tal como já tinha sido indicado, pediu-se aos encarregados de educação que consideraram que os(as) educadores(as)/professores(as) não eram flexíveis na marcação das reuniões que justificassem essa sua resposta. Os sete encarregados de educação que constituíam a percentagem de 12,1% dos encarregados de educação que respondeu que não havia flexibilidade na marcação das horas das reuniões justificou a sua resposta na totalidade com o facto de as reuniões acontecerem em norma em horário laboral. No entanto, um dos encarregados de educação que respondeu negativamente a esta questão afirmou que, embora não houvesse flexibilidade nos horários das reuniões “gerais” o(a) educador(a)/professor(a) é flexível reunindo em particular em horário combinado com os encarregados de educação.

Em relação à distribuição por ciclo de estudos dos educandos das respostas acerca da flexibilidade na marcação de reuniões, podem apresentar-se os dados da seguinte forma:

**Tabela 21 - Flexibilidade na marcação de reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

<b>Resposta</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	Pré-Escolar	23	39,7%
	1º CEB	28	48,3%
Não	Pré-Escolar	6	10,3%
	1º CEB	1	1,7%



**Gráfico 23 - Flexibilidade na marcação de reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

São os encarregados de educação do 1º CEB os que consideram em maior número que os(as) educadores(as)/professores(as) são flexíveis na marcação de horas para as reuniões, cerca de 48,3% (28). No entanto, os encarregados de educação da educação pré-escolar também constituem uma grande parcela nos 87,9% que tinham referido que os(as) educadores(as)/professores(as) eram flexíveis, cerca de 39,7% (23). Já em termos da resposta contrária, são os encarregados de educação da educação pré-escolar que consideram em maior número que os(as) educadores(as)/professores(as) não são flexíveis na marcação de horas para as reuniões, cerca de 10,3% (6) dos 12,1%. Os encarregados de educação do 1º CEB constituem apenas 1,7% (1) desta parcela de 12,1%.

Por fim foi pedido que os encarregados de educação assinalassem o seu grau de concordância relativamente a uma lista de afirmações. Segue-se a lista e os dados organizados em tabelas e gráficos.

		Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a)	A minha família tem uma relação próxima da escola.					
b)	Estabeleço uma relação de confiança com os profissionais que trabalham com o(a) meu(minha) educando(a).					
c)	Existe colaboração entre a escola e a minha família.					
d)	A escola é uma continuação das experiências familiares.					
e)	Existe participação das famílias (das crianças/dos alunos desta sala) nas atividades da escola.					
f)	A escola está aberta aos encarregados de educação.					
g)	Existe uma boa relação da família com a escola.					
h)	Existe uma boa relação com o(a) educador(a)/professor(a) da sala.					
i)	Os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição incentivam a participação dos pais nas atividades					
j)	Os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição promovem atividades que implicam a participação dos pais.					
k)	A relação escola-família é essencial para o bom desenvolvimento das crianças.					

Quadro 14 - Frases e graus de concordância acerca da relação escola-família

**Tabela 22 - Grau de concordância com as frases acerca da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

		<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>N/R</b>
a)	N	13	33	8	1	0	3
	%	22,4%	56,9%	13,8%	1,7%	0,0%	5,2%
b)	N	22	28	6	0	0	2
	%	38,0%	48,3%	10,3%	0,0%	0,0%	3,4%
c)	N	13	33	9	1	0	2
	%	22,4%	56,9%	15,5%	1,7%	0,0%	3,4%
d)	N	13	35	7	1	0	2
	%	22,4%	60,3%	12,1%	1,7%	0,0%	3,4%
e)	N	5	35	13	2	1	2
	%	8,6%	60,3%	22,4%	3,4%	1,7%	3,4%
f)	N	10	35	10	2	1	0
	%	17,2%	60,3%	17,2%	3,4%	1,7%	0,0%
g)	N	11	39	6	1	0	1
	%	19,0%	67,2%	10,3%	1,7%	0,0%	1,7%
h)	N	35	21	1	0	0	1
	%	60,3%	36,2%	1,7%	0,0%	0,0%	1,7%
i)	N	17	24	12	1	2	2
	%	29,3%	41,4%	20,7%	1,7%	3,4%	3,4%
j)	N	12	27	12	2	2	3
	%	20,7%	46,6%	20,7%	3,4%	3,4%	5,2%
k)	N	43	13	0	0	0	2
	%	74,1%	22,4%	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%

**Legenda:**

**CT** – Concordo totalmente

**C** – Concordo

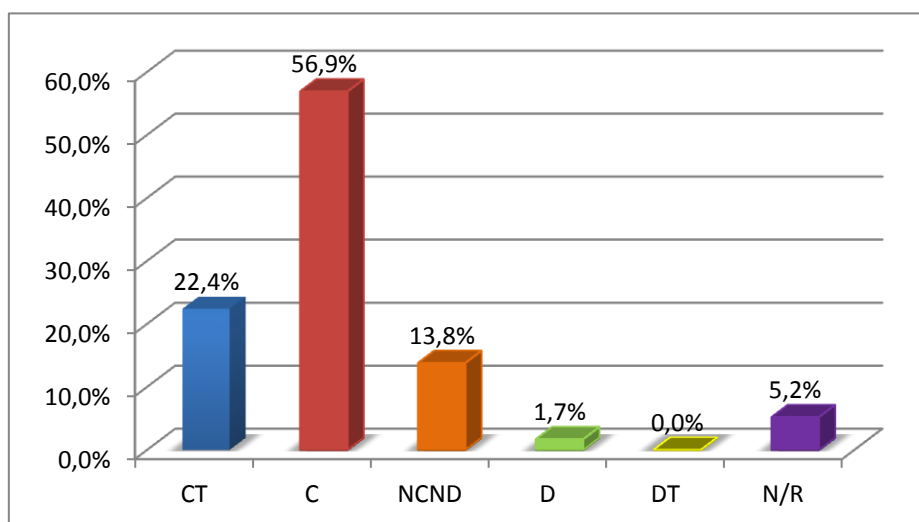
**NCND** – Não concordo nem discordo

**D** – Discordo

**DT** – Discordo totalmente

**N/R** – Não responde

**Quadro 15 - Legenda dos graus de concordância**



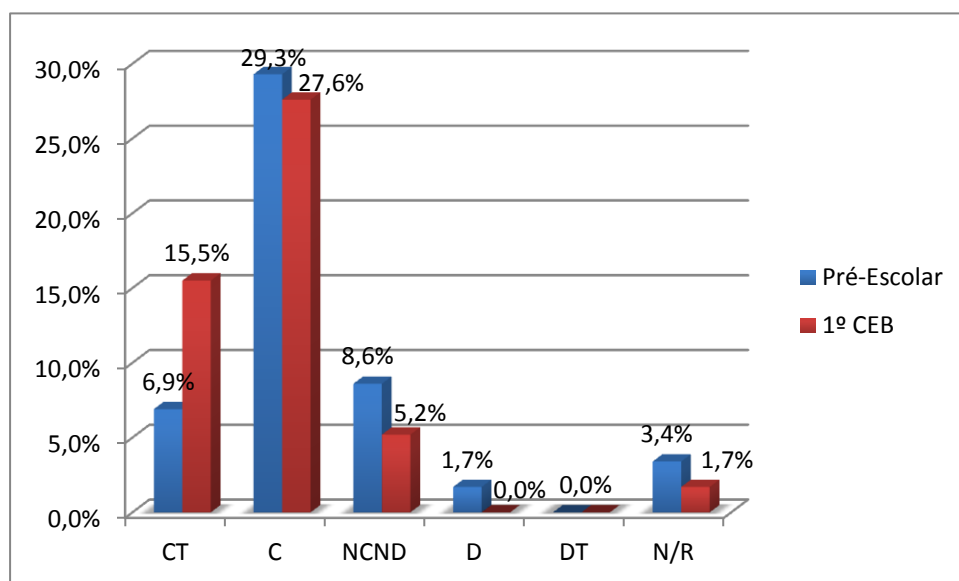
**Gráfico 24 - Grau de concordância com a frase a) a minha família tem uma relação próxima da escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase a) a minha família tem uma relação próxima da escola, a maioria dos encarregados de educação mostrou uma reação positiva à mesma (79,3%). Essa relação positiva divide-se entre o concordo totalmente e o concordo. A classificação que foi mais vezes selecionada pelos encarregados de educação em relação a esta frase foi a de concordar com a mesma, cerca de 56,9% (33) dos encarregados de educação selecionou-a. Já 22,4% (13) dos encarregados de educação afirmou concordar totalmente com a frase. Uma percentagem de 13,8% (8) dos encarregados de educação não concorda nem discorda com a frase e somente 1,7% (1) dos encarregados de educação referiu discordar com a mesma. Houve ausência de respostas a esta questão na ordem dos 5,2% (3).

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 23 - Grau de concordância com a frase a) a minha família tem uma relação próxima da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

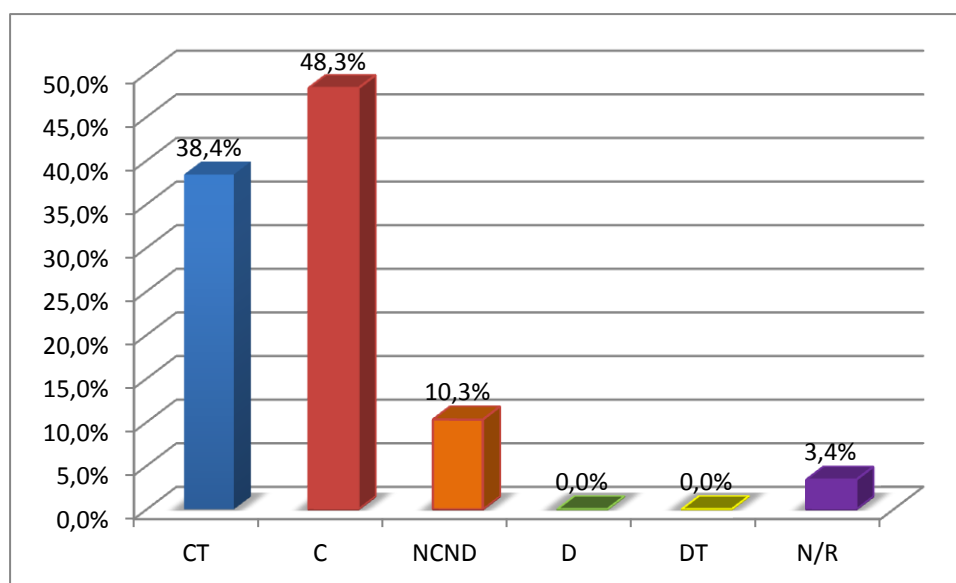
		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	4	17	5	1	0	2
	%	6,9%	29,3%	8,6%	1,7%	0,0%	3,4%
1º CEB	n	9	16	3	0	0	1
	%	15,5%	27,6%	5,2%	0,0%	0,0%	1,7%



**Gráfico 25 - Grau de concordância com a frase a) a minha família tem uma relação próxima da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

A percentagem mais elevada de encarregados de educação que afirmou concordar totalmente com a frase foram os encarregados de educação do 1º CEB, 15,5%. Já em relação ao grau de concordância “concordo” foram os encarregados de educação da educação pré-escolar quem mais selecionou essa opção, 29,3%, no entanto, não há uma grande diferença para a percentagem de encarregados de educação do 1º CEB que também afirmou concordar com esta frase (27,6%). Em relação ao não concordo nem discordo foram os encarregados de educação da educação pré-escolar quem mais selecionou essa opção (8,6%). A percentagem de encarregados de educação que afirma discordar da frase, 1,7%, diz respeito a encarregados de educação da educação pré-escolar. Em relação aos encarregados de educação que não classificaram esta afirmação, 3,4% foram encarregados de educação da educação pré-escolar e 1,7% encarregados de educação do 1º CEB.





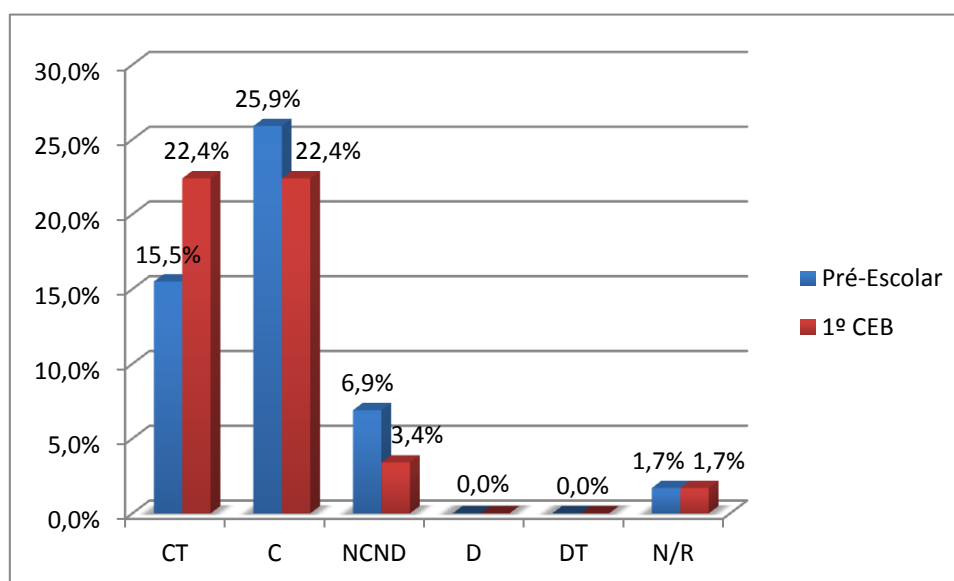
**Gráfico 26 - Grau de concordância com a frase b) estabeleço uma relação de confiança com os profissionais que trabalham com o(a) meu(minha) educando(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

A frase b) estabeleço uma relação de confiança com os profissionais que trabalham com o(a) meu(minha) educando(a) também foi uma frase que reuniu grande aceitação e concordância da parte dos encarregados de educação. As suas respostas foram extremamente positivas, sendo que, 38,4% referiu concordar totalmente com a frase, 48,3% concorda com a mesma e somente 10,3% dos encarregados de educação referiu não concordar nem discordar. Uma percentagem de 3,4% dos encarregados de educação não classificou esta frase quando ao seu grau de concordância com a mesma.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 24 - Grau de concordância com a frase b) estabeleço uma relação de confiança com os profissionais que trabalham com o(a) meu(minha) educando(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

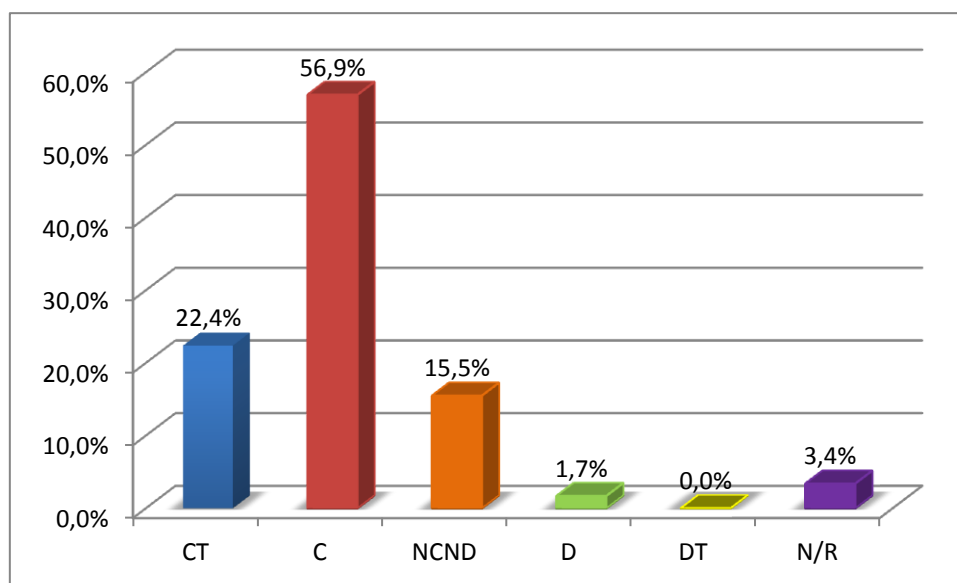
		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	9	15	4	0	0	1
	%	15,5%	25,9%	6,9%	0,0%	0,0%	1,7%
1º CEB	n	13	13	2	0	0	1
	%	22,4%	22,4%	3,4%	0,0%	0,0%	1,7%



**Gráfico 27 - Grau de concordância com a frase b) estabeleço uma relação de confiança com os profissionais que trabalham com o(a) meu(minha) educando(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

São os encarregados de educação do 1º CEB que mais referiram concordar totalmente com esta afirmação (22,4%). Já em relação ao concordo verifica-se o oposto e são os encarregados de educação da educação pré-escolar que mais referem este grau de concordância. Uma percentagem de 6,9% dos encarregados de educação do 1º CEB refere não concordar nem discordar da afirmação e 3,4% dos encarregados de educação da educação pré-escolar refere o mesmo. Em relação à

percentagem de encarregados de educação que não respondeu, ou seja, que não selecionou nenhum grau de concordância para esta afirmação, a percentagem divide-se de forma igual, 1,7% dos encarregados de educação da educação pré-escolar não respondeu e também 1,7% dos encarregados de educação do 1º CEB fez a mesma escolha de não responder.



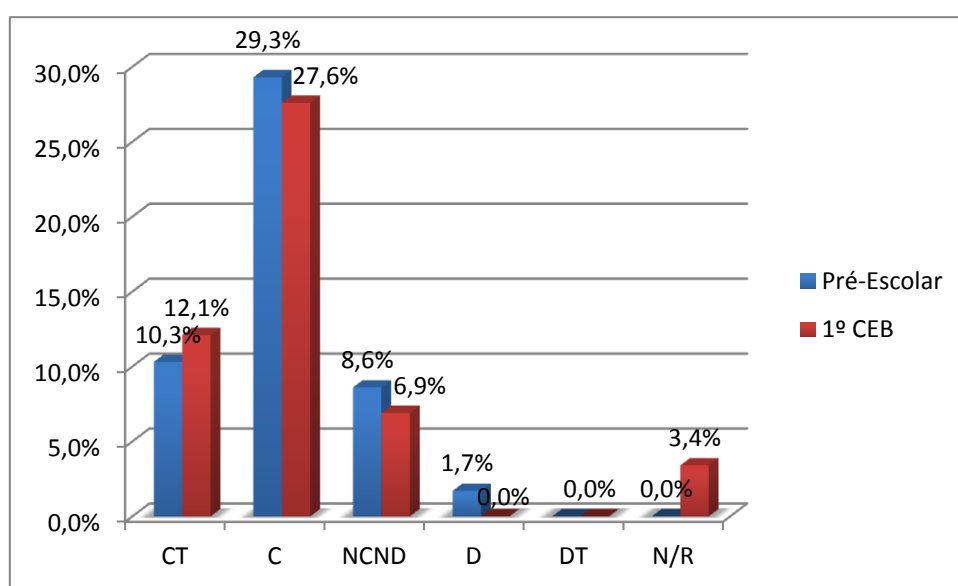
**Gráfico 28 - Grau de concordância com a frase c) existe colaboração entre a escola e a minha família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase c) existe colaboração entre a escola e a minha família, a maior percentagem de respostas é bastante positiva (79,3%). Embora a maioria dos encarregados de educação (56,9%) tenha referido somente concordar com a afirmação, outros 22,4% (13) dos encarregados de educação afirmou concordar totalmente com a mesma. Já no que diz respeito à opção não concordo nem discordo observou-se um valor digno de ser mencionado, 15,5% (9) dos encarregados de educação selecionou esta opção em relação à frase c. Somente 1,7% (1) dos encarregados de educação referiu discordar da afirmação e 3,4% (2) não a classificou de acordo com um grau de concordância.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

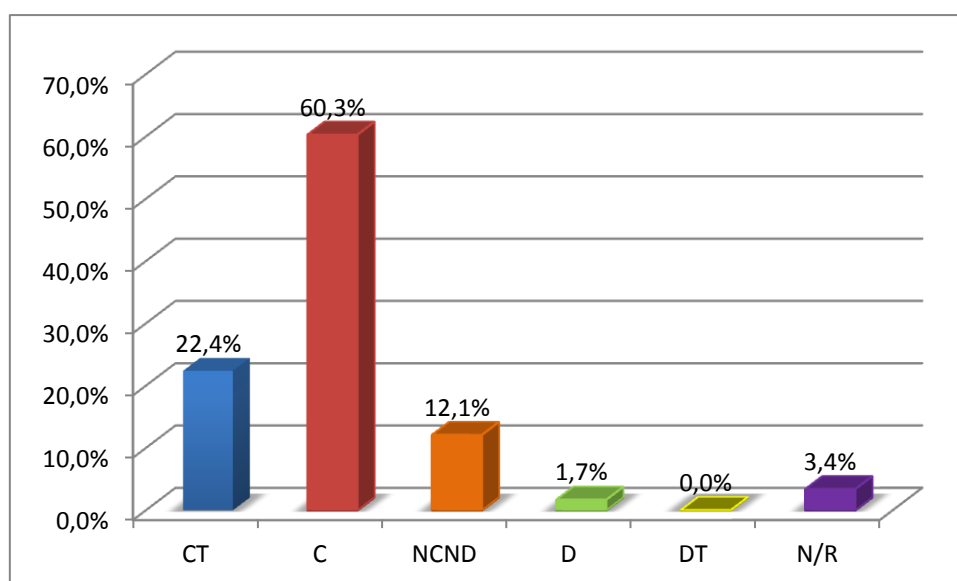
**Tabela 25 - Grau de concordância com a frase c) existe colaboração entre a escola e a minha família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	6	17	5	1	0	0
	%	10,3%	29,3%	8,6%	1,7%	0,0%	0,0%
1º CEB	n	7	16	4	0	0	2
	%	12,1%	27,6%	6,9%	0,0%	0,0%	3,4%



**Gráfico 29 - Grau de concordância com a frase c) existe colaboração entre a escola e a minha família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Tal como nas afirmações anteriores mantem-se um padrão, são os encarregados de educação do 1º CEB que constituem a maior percentagem dos que afirmam concordar totalmente com a afirmação (12,1%), no entanto quando passamos ao grau de concordância concordo são os encarregados de educação da educação pré-escolar que o seleccionaram mais vezes em relação à frase (27,6%). São também estes últimos encarregados de educação que mais referiram não concordar nem discordar da frase (8,6%). 1,7% dos encarregados de educação da educação pré-escolar chega mesmo a referir que discorda com a frase e foram os encarregados de educação do 1º CEB que constituíram a percentagem de 3,4% dos participantes que não classificou a afirmação.



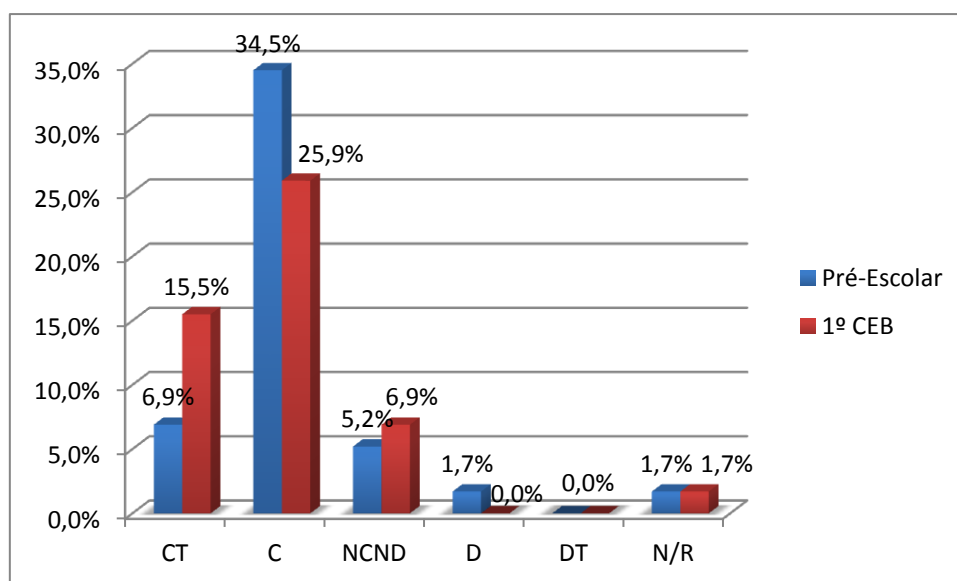
**Gráfico 30 - Grau de concordância com a frase d) a escola é uma continuação das experiências familiares (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase d) a escola é uma continuação das experiências familiares, também se pode observar uma grande percentagem de encarregados de educação que revela concordar (CT e C) com a mesma. A maioria dos encarregados de educação (60,3%) admite concordar com a frase e 22,4% (13) refere concordar totalmente com a mesma. 12,1% (7) dos encarregados de educação inquiridos referiu não concordar nem discordar da afirmação e somente 1,7% (1) discordou da mesma. Cerca de 3,4% (2) dos encarregados de educação não classificou esta afirmação.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

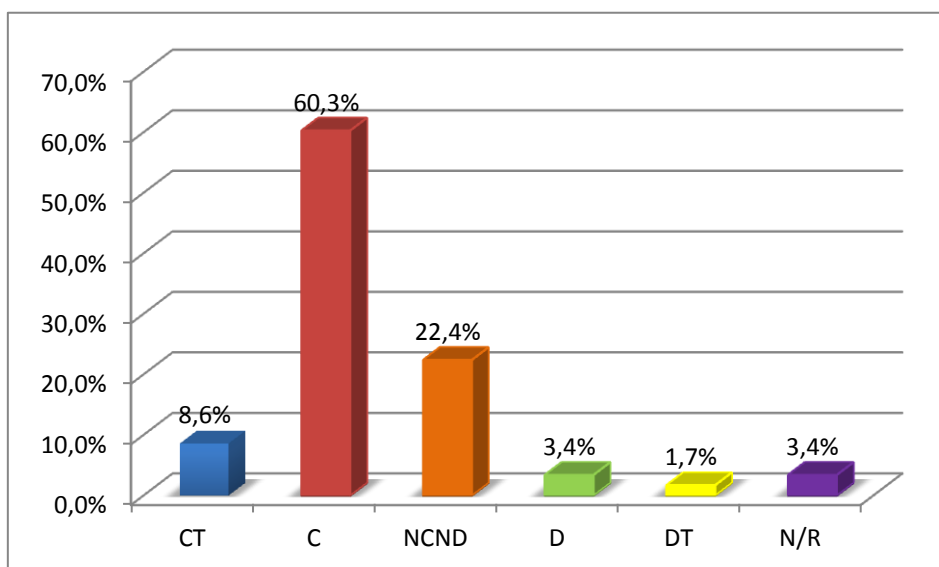
**Tabela 26 - Grau de concordância com a frase d) a escola é uma continuação das experiências familiares (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	4	20	3	1	0	1
	%	6,9%	34,5%	5,2%	1,7%	0,0%	1,7%
1º CEB	n	9	15	4	0	0	1
	%	15,5%	25,9%	6,9%	0,0%	0,0%	1,7%



**Gráfico 31 - Grau de concordância com a frase d) a escola é uma continuação das experiências familiares (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

São os encarregados de educação do 1º CEB que constituem a maior percentagem dos encarregados de educação que referiu concordar totalmente com a afirmação (15,5%). No entanto, quando passamos à observação do grau de concordância concordo, são os encarregados de educação da educação pré-escolar que assumem a liderança nessa escolha (34,5%). Em relação ao não concordo nem discordo a maior percentagem de escolha deste grau de concordância é observada nos encarregados de educação do 1º CEB (6,9%), embora a diferença para a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar (5,2%) não seja alta. São os encarregados de educação da educação pré-escolar, os únicos que referem discordar com a afirmação, mas esta opção acumula apenas 1,7% dos encarregados de educação. Quando observamos os valores dos encarregados de educação que não responderam, ou seja, que não classificaram a afirmação de acordo com o seu grau de concordância verifica-se que a percentagem é igual tanto para os encarregados de educação da educação pré-escolar como para os encarregados de educação do 1º CEB (1,7% para cada).



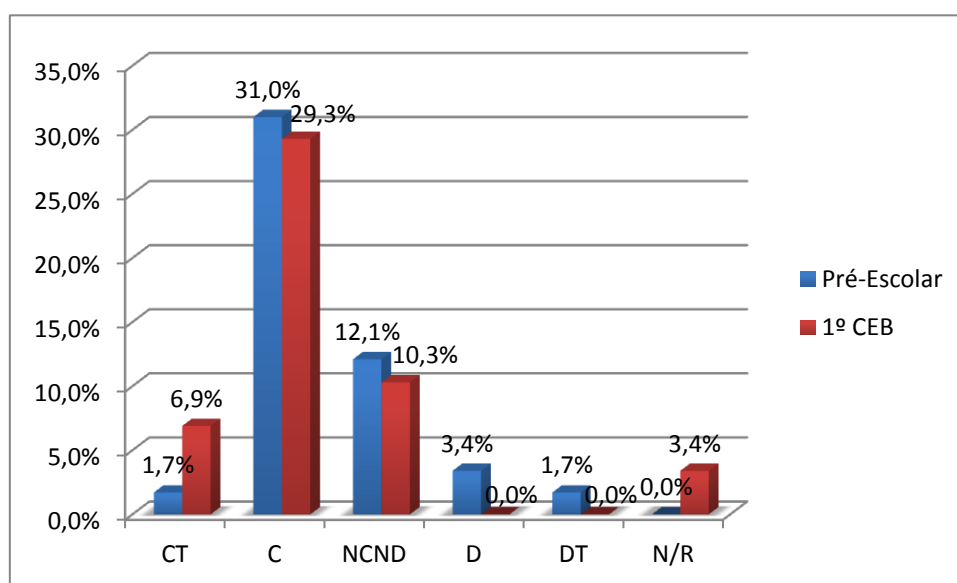
**Gráfico 32 - Grau de concordância com a frase e) existe participação das famílias (das crianças/dos alunos desta sala) nas atividades da escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase e) existe participação das famílias (das crianças/dos alunos desta sala) nas atividades da escola as respostas mantêm o seu cariz bastante positivo, no entanto, este valor é mais baixo do que nas frases anteriores (68,9%). A maioria dos encarregados de educação 60,3% (35) referiu concordar com a mesma. Somente 8,6% (5) dos encarregados de educação afirmou concordar totalmente com a afirmação. A percentagem de encarregados de educação que refere não concordar nem discordar com a frase apresentada representa o maior valor de todas as frases apresentadas na questão, 22,4% (13). Foi de 3,4% (2) a percentagem dos encarregados de educação referiu discordar com a afirmação e 1,7% (1) referiu discordar totalmente. Não classificaram esta afirmação, 3,4% (2) dos encarregados de educação.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 27 - Grau de concordância com a frase e) existe participação das famílias (das crianças/dos alunos desta sala) nas atividades da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	1	18	7	2	1	0
	%	1,7%	31,0%	12,1%	3,4%	1,7%	0,0%
1º CEB	n	4	17	6	0	0	2
	%	6,9%	29,3%	10,3%	0,0%	0,0%	3,4%

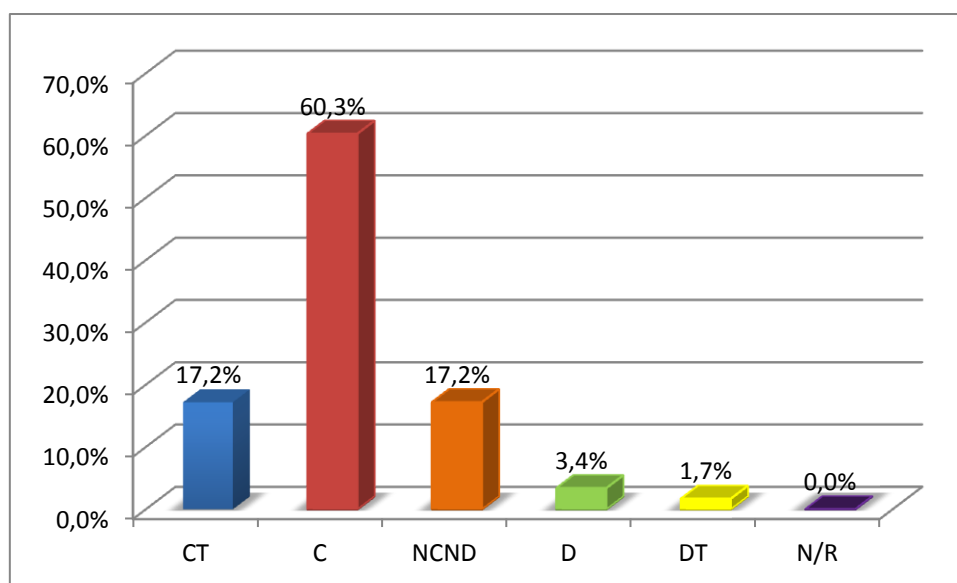


**Gráfico 33 - Grau de concordância com a frase e) existe participação das famílias (das crianças/dos alunos desta sala) nas atividades da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

São novamente os encarregados de educação do 1º CEB que representam a maior percentagem de encarregados de educação que referiu concordar totalmente com a afirmação (6,9%). Somente 1,7% dos encarregados de educação da educação pré-escolar referiu concordar totalmente com a afirmação. Os encarregados de



educação da educação pré-escolar constituem a maior percentagem de encarregados de educação que referiu concordar com a frase (31,0%), no entanto, a diferença na percentagem para os encarregados de educação do 1º CEB é mínima. São os encarregados de educação da educação pré-escolar que mais mostram não concordar nem discordar com a afirmação (12,1%), bem como, discordar (3,4%) e discordar totalmente (1,7%) da mesma. Já em relação aos encarregados de educação que optaram por não classificar a afirmação de acordo com o seu grau de concordância somente os encarregados de educação do 1º CEB o fizeram (3,4%).



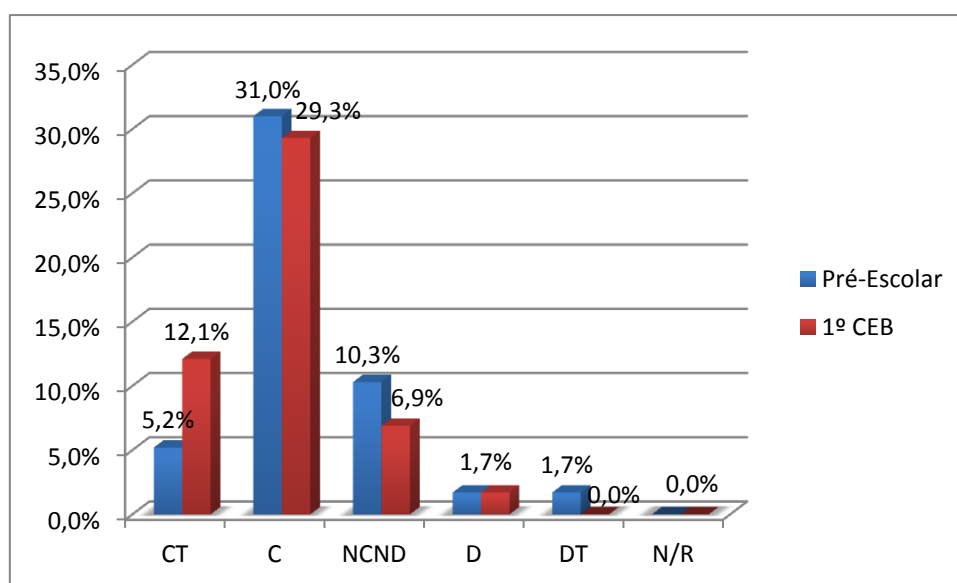
**Gráfico 34 - Grau de concordância com a frase f) a escola está aberta aos encarregados de educação (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Relativamente à afirmação f) a escola está aberta aos encarregados de educação, mais uma vez a percentagem de respostas constitui-se bastante positiva (77,5%). A maioria dos encarregados de educação 60,3% (35) afirmou concordar com a afirmação e 17,2% (10) dos encarregados de educação referiu concordar totalmente com a mesma. Uma percentagem de 17,2% (10) dos encarregados de educação não concorda nem discorda, 3,4% (2) discorda da afirmação e 1,7% (1) discorda totalmente. Todos os encarregados de educação classificaram esta afirmação de acordo com o seu grau de concordância.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 28 - Grau de concordância com a frase f) a escola está aberta aos encarregados de educação (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

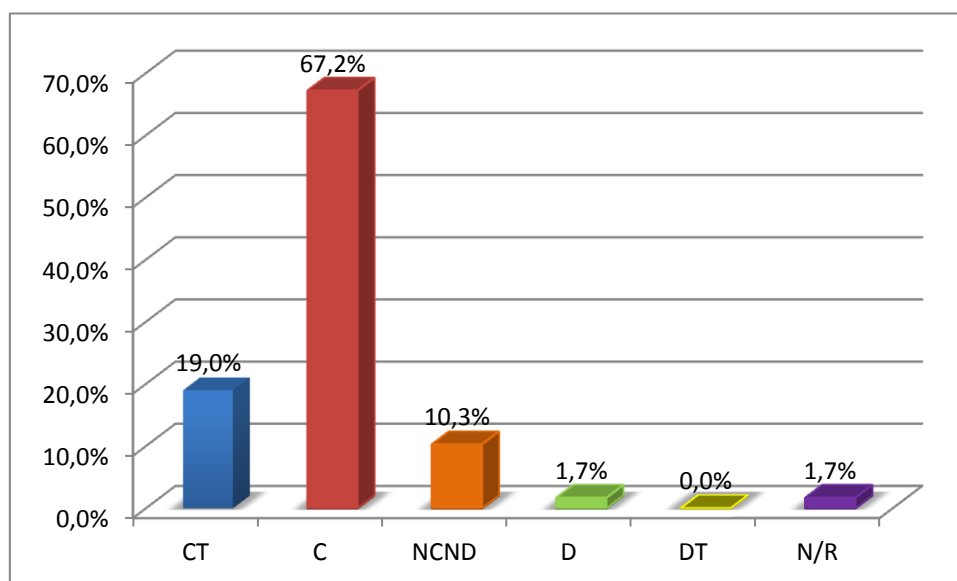
		<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>N/R</b>
Pré-Escolar	n	3	18	6	1	1	0
	%	5,2%	31,0%	10,3%	1,7%	1,7%	0,0%
1º CEB	n	7	17	4	1	0	0
	%	12,1%	29,3%	6,9%	1,7%	0,0%	0,0%



**Gráfico 35 - Grau de concordância com a frase f) a escola está aberta aos encarregados de educação (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação à frase f volta a observar-se uma maior percentagem dos encarregados de educação do 1º CEB a concordar totalmente com a afirmação (12,1%) e os encarregados de educação da educação pré-escolar a constituírem a maior parcela na percentagem de encarregados de educação que concorda com a mesma (31,0%). São também os encarregados de educação da educação pré-escolar

que mais referem não concordar nem discordar com a frase (10,3%). Quando se observam as duas barras do grau de concordância que diz respeito ao discordo é possível verificar que a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar e a percentagem de encarregados de educação do 1º CEB que o seleccionaram é igual, 1,7% para cada. Somente os encarregados de educação da educação pré-escolar referem discordar totalmente da afirmação.



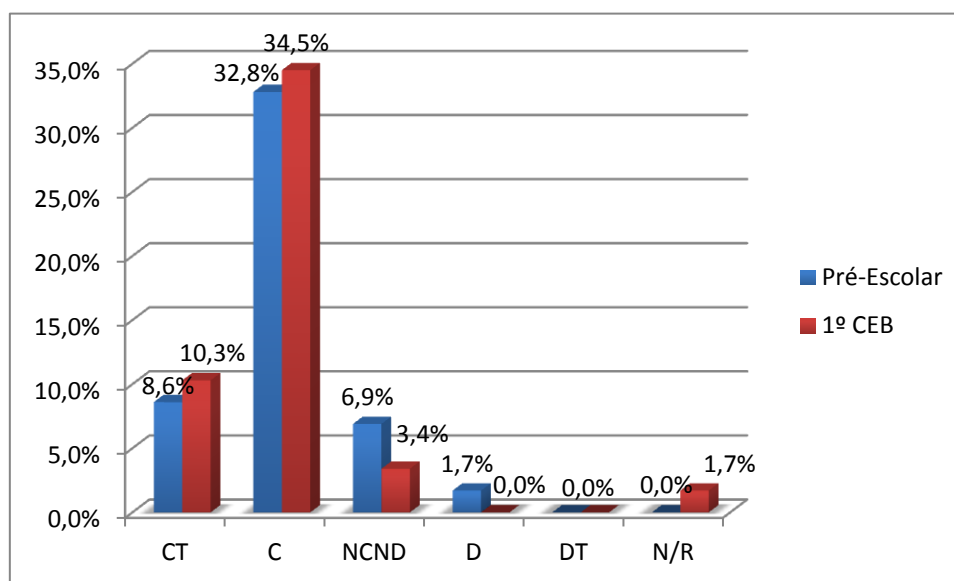
**Gráfico 36 - Grau de concordância com a frase g) existe uma boa relação da família com a escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

A frase g) existe uma boa relação da família com a escola, também mostrou respostas muito positivas (86,2%). A maioria dos encarregados de educação referiu concordar com a frase, cerca de 67,2% (39) e 19,0% (11) afirmou concordar totalmente com a mesma. Quanto ao não concordar nem discordar da frase, 10,3% (6) dos encarregados de educação escolheu essa opção. Somente 1,7% (1) dos encarregados de educação mencionou discordar da frase apresentada. Também 1,7% (1) dos encarregados de educação não classificou a frase de acordo com o seu grau de concordância.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

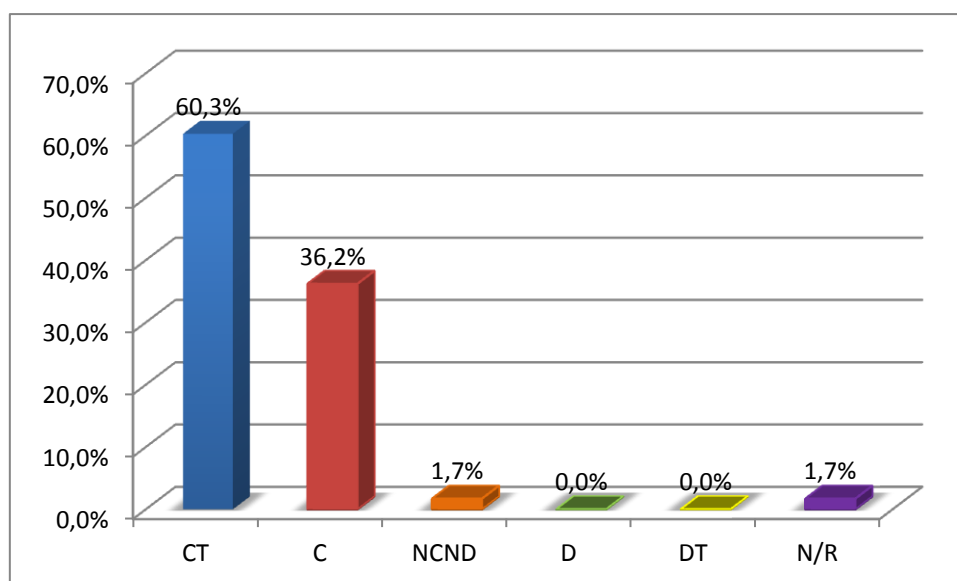
**Tabela 29 - Grau de concordância com a frase g) existe uma boa relação da família com a escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	5	19	4	1	0	0
	%	8,6%	32,8%	6,9%	1,7%	0,0%	0,0%
1º CEB	n	6	20	2	0	0	1
	%	10,3%	34,5%	6,9%	0,0%	0,0%	1,7%



**Gráfico 37 - Grau de concordância com a frase g) existe uma boa relação da família com a escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Quando dividimos a informação obtida pelos encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB em relação à frase g, é possível observar uma diferença em relação às frases anteriormente analisadas. Nesta frase os encarregados de educação do 1º CEB foram aqueles que referiram tanto concordar totalmente como concordar em maior percentagem (10,3% e 34,5% respetivamente). São os encarregados de educação da educação pré-escolar que escolheram mais vezes a opção de não concordar nem discordar da afirmação (6,9%) e também aqueles que mais discordaram da mesma, embora numa percentagem muito baixa (1,7%). Quanto aos encarregados de educação que não classificaram esta frase, a totalidade da percentagem (1,7%) foi constituída por encarregados de educação do 1º CEB.



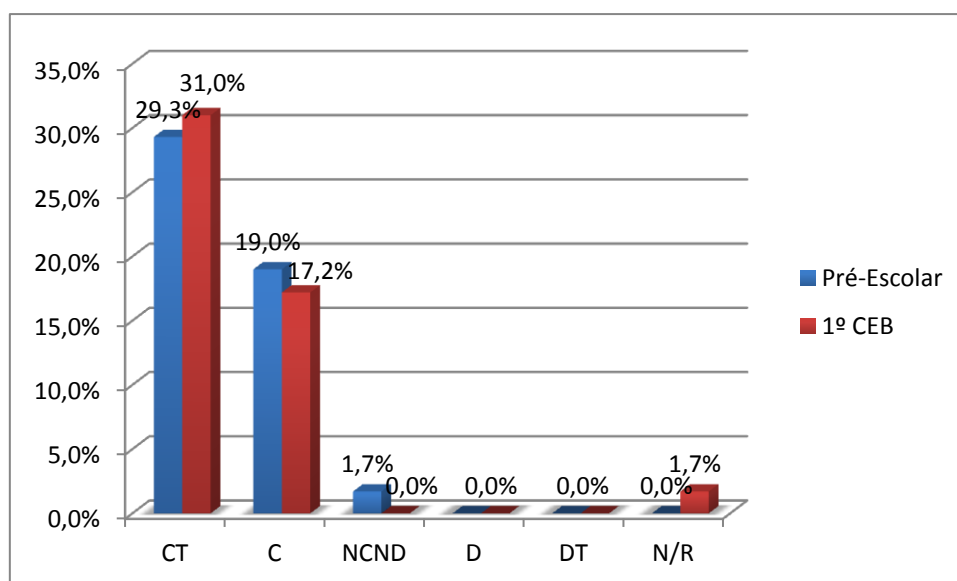
**Gráfico 38 - Grau de concordância com a frase h) existe uma boa relação com o(a) educador(a)/professor(a) da sala (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

No que diz respeito à frase h) existe uma boa relação com o(a) educador(a)/professor(a) da sala, a maioria dos encarregados de educação (60,3%) referiu concordar totalmente com a mesma e 36,2% (21) afirmou concordar. Somente 1,7% (1) dos encarregados de educação referiu não concordar nem discordar da mesma. Nenhum dos encarregados de educação discordou ou discordou totalmente da afirmação. Uma percentagem de 1,7% (1) dos encarregados de educação não classificou a frase de acordo com o seu grau de concordância.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

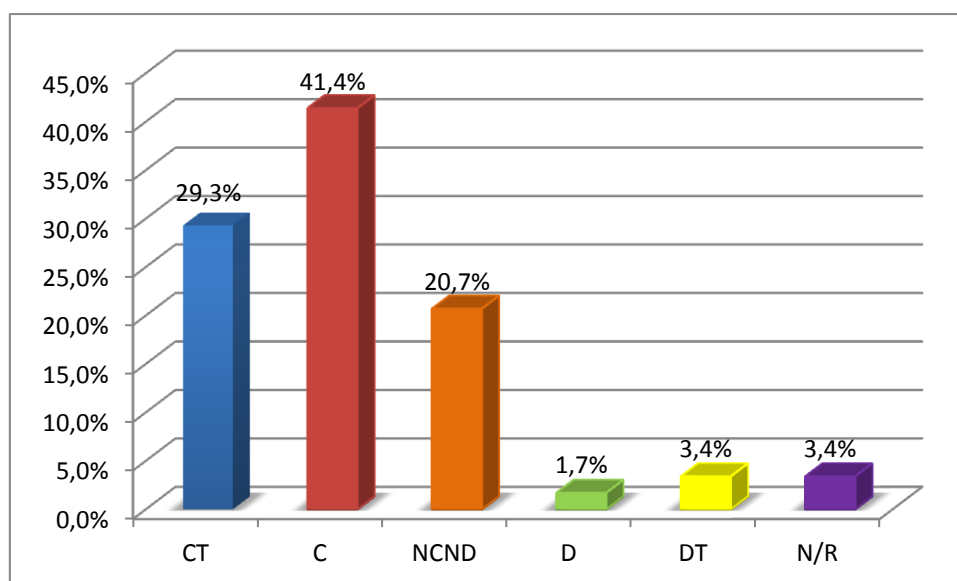
**Tabela 30 - Grau de concordância com a frase h) existe uma boa relação com o(a) educador(a)/professor(a) da sala (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	17	11	1	0	0	0
	%	29,3%	19,0%	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%
1º CEB	n	18	10	0	0	0	1
	%	31,0%	17,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,7%



**Gráfico 39 - Grau de concordância com a frase h) existe uma boa relação com o(a) educador(a)/professor(a) da sala (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

No que diz respeito à frase h) existe uma boa relação com o(a) educador(a)/professor(a) da sala, os encarregados de educação do 1º CEB voltam a ser aqueles que mais referiram concordar totalmente com a mesma (31,0%). Quando se refere o grau de concordância concordo, são os encarregados de educação da educação pré-escolar que mais escolheram esta opção (19,0%). Importa referir que a diferença entre os encarregados de educação tanto no grau de concordância total como no grau de concordância não é muito significativa. Somente os encarregados de educação da educação pré-escolar referiram não concordar nem discordar da afirmação (1,7%). Uma percentagem de 1,7% (1) dos encarregados de educação não referiu o seu grau de concordância em relação à frase.



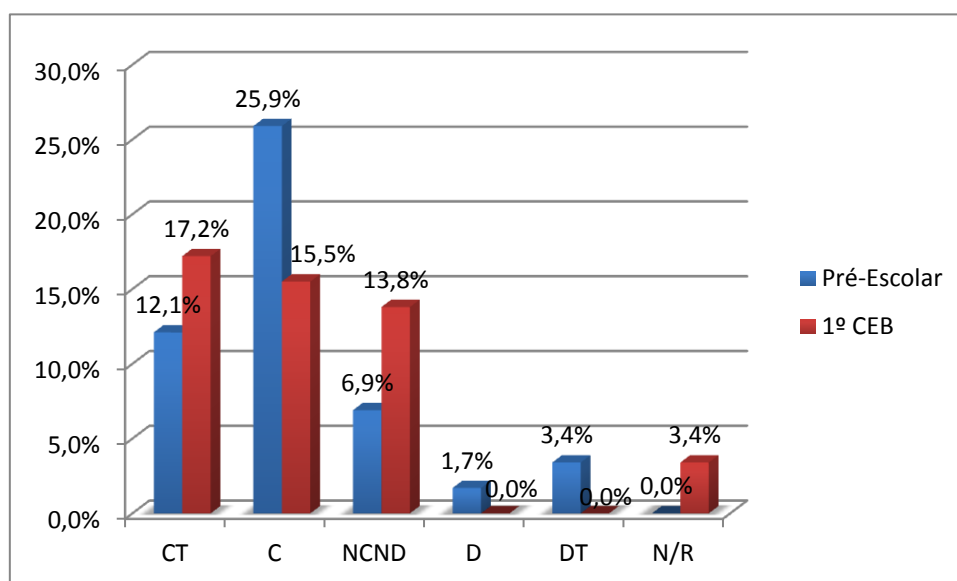
**Gráfico 40 - Grau de concordância com a frase i) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição incentivam a participação dos pais nas atividades (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase i) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição incentivam a participação dos pais nas atividades, observou-se, como nas frases anteriores respostas bastante positivas, sendo que 29,3% (17) dos encarregados de educação referiu concordar totalmente com a frase e 41,4% (24) afirmou concordar totalmente com a mesma. No entanto, uma percentagem significativa (20,7%) dos encarregados de educação referiu não concordar nem discordar com a frase. Uma percentagem de 1,7% (1) dos encarregados de educação referiu discordar da frase e 3,4% (2) discordar totalmente. Houve ainda uma percentagem de encarregados de educação que não classificou esta frase, 3,4%.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 31 - Grau de concordância com a frase i) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição incentivam a participação dos pais nas atividades (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	7	15	4	1	2	0
	%	12,1%	25,9%	6,9%	1,7%	3,4%	0,0%
1º CEB	n	10	9	8	0	0	2
	%	17,2%	15,5%	13,8%	0,0%	0,0%	3,4%

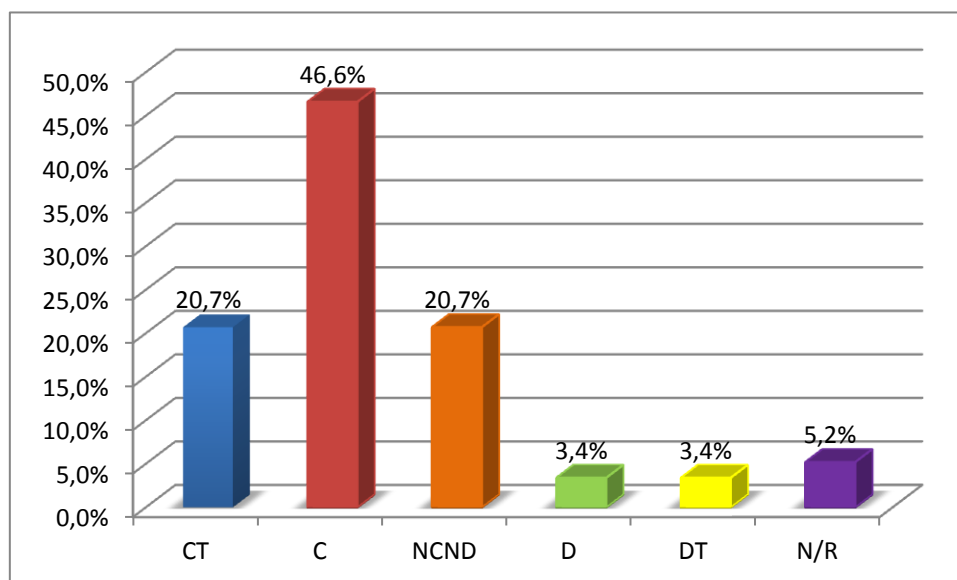


**Gráfico 41 - Grau de concordância com a frase i) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição incentivam a participação dos pais nas atividades (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Relativamente ao facto de os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição incentivarem a participação dos pais nas atividades, foram os encarregados de educação do 1º CEB que mais referiram concordar totalmente (17,2%) mas foram os encarregados de educação da educação pré-escolar que mais referiram concordar (25,9%). Foram também os encarregados de educação do 1º CEB que mais referiram não concordar nem discordar da afirmação (13,8%). Em relação aos encarregados de



educação que referiram discordar e discordar totalmente da frase, somente os encarregados de educação da educação pré-escolar seleccionaram estas opções. Houve uma percentagem de 3,4% dos encarregados de educação que não classificou a frase i de acordo com o seu grau de concordância.



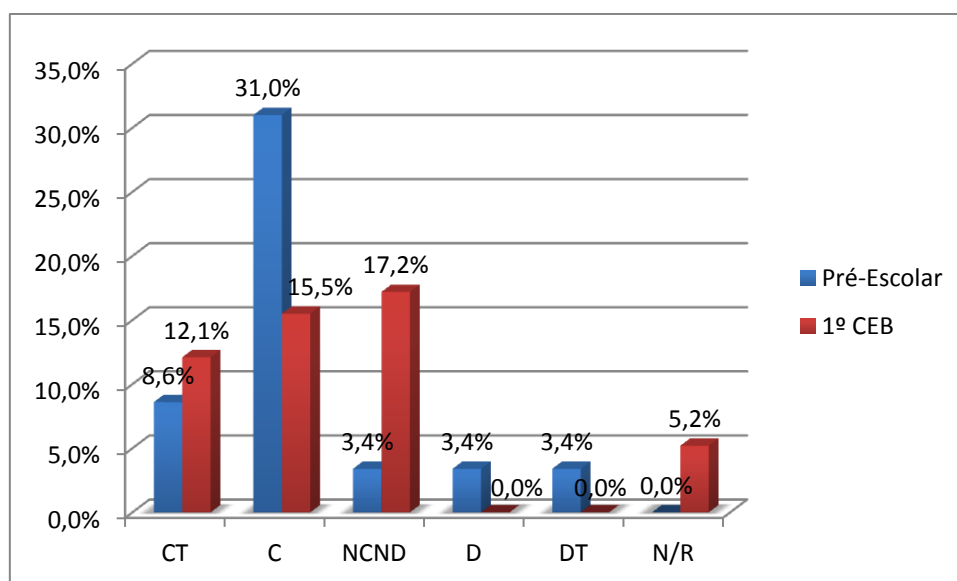
**Gráfico 42 - Grau de concordância com a frase j) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição promovem atividades que implicam a participação dos pais (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase j) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição promovem atividades que implicam a participação dos pais, a maioria dos encarregados de educação mostrou uma reação positiva à mesma (67,3%). Essa relação positiva divide-se entre o concordo totalmente e o concordo. A classificação que foi mais vezes seleccionada pelos encarregados de educação em relação a esta frase foi a de concordar com a mesma, 46,6% (27) dos encarregados de educação seleccionou-a. Já 20,7% (12) dos encarregados de educação afirmou concordar totalmente com a frase. A percentagem de encarregados de educação que referiu não concordar nem discordar da frase é igual à percentagem de encarregados de educação que afirmou concordar totalmente, 20,7% (12). Em relação a respostas negativas, 3,4% (2) dos encarregados de educação referiu discordar com a frase, bem como, também 3,4% (2) referiu discordar totalmente. Verificou-se nesta frase, uma das maiores percentagens de ausência de respostas desta questão, 5,2% (3).

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 32 - Grau de concordância com a j) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição promovem atividades que implicam a participação dos pais (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

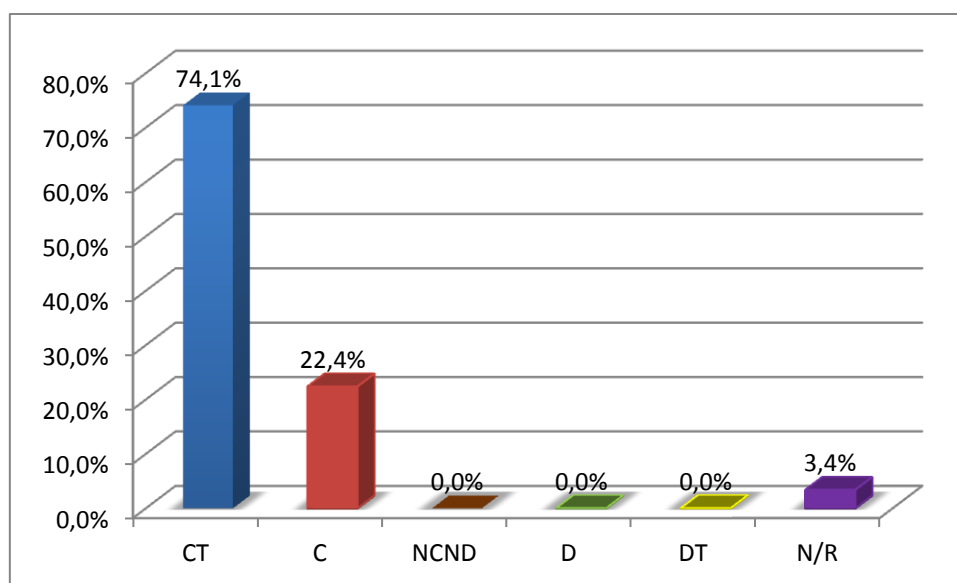
		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	5	18	2	2	2	0
	%	8,6%	31,0%	3,4%	3,4%	3,4%	0,0%
1º CEB	n	7	9	10	0	0	3
	%	12,1%	15,5%	17,2%	0,0%	0,0%	5,2%



**Gráfico 43 - Grau de concordância com a j) os(as) educadores(as)/professores(as) da instituição promovem atividades que implicam a participação dos pais (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Quando se dividem os dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB é possível observar que foram os primeiros que mais afirmaram concordar com a frase j (31,0%) e que há uma diferença de seleção desse grau de concordância, para a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar de quase o dobro. São os encarregados de

educação do 1º CEB que mais referem concordar totalmente com a frase (12,1%) e também que mais referem nem concordar nem discordar (17,2%). Em relação às respostas negativas somente os encarregados de educação da educação pré-escolar referem discordar (3,4%) e discordar totalmente (3,4%) da frase sugerida. Mais uma vez a percentagem de encarregados de educação que não referiu grau de concordância para a frase pertenceu somente aos encarregados de educação do 1º CEB (5,2%).



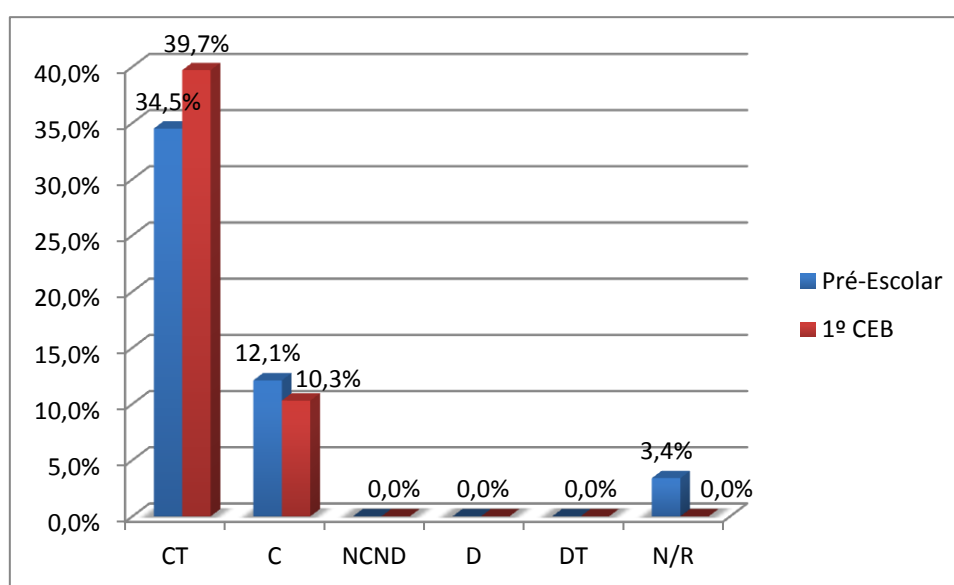
**Gráfico 44 - Grau de concordância com a frase k) a relação escola-família é essencial para o bom desenvolvimento das crianças (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

No que diz respeito à última frase da questão, excluindo os encarregados de educação que não classificaram a frase dentro de um dos graus de concordância sugeridos, todos os encarregados de educação que classificaram a mesma fizeram-no no sentido de concordar com a afirmação. A grande maioria dos encarregados de educação, 74,1% (43) referiu concordar totalmente com a afirmação e 22,4% (13) afirmou concordar com a mesma. Somente 3,4% (2) dos encarregados de educação não respondeu.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 33 - Grau de concordância com a frase k) a relação escola-família é essencial para o bom desenvolvimento das crianças (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	20	6	0	0	0	2
	%	34,5%	12,1%	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%
1º CEB	n	23	6	0	0	0	0
	%	39,7%	10,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%



**Gráfico 45 - Grau de concordância com a frase k) a relação escola-família é essencial para o bom desenvolvimento das crianças (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação aos dados obtidos e registados na tabela e no gráfico, não existem grandes diferenças de valores nas percentagens de encarregados de educação da educação pré-escolar que concordaram totalmente e que concordaram, com as percentagens de encarregados de educação do 1º CEB que também o fizeram. No entanto, foram mais os encarregados de educação do 1º CEB que concordaram totalmente com a afirmação e foram mais os encarregados de educação da educação pré-escolar que concordaram com a mesma. Desta vez, a percentagem de encarregados de educação que não classificou a frase de acordo com o grau de concordância diz respeito somente aos encarregados de educação da educação pré-escolar.

## Objetivo 2

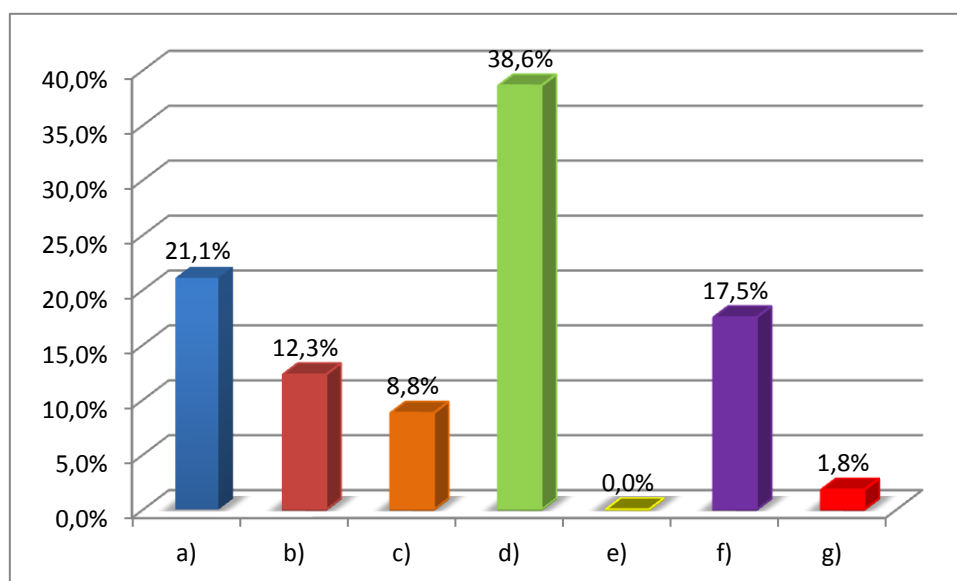
De forma a **perceber como é feita a comunicação entre a escola e os encarregados de educação** foram colocadas várias questões, foram elas: 3.4; 3.5; 3.6; 3.7 e 3.7.1.

Foi pedido que os encarregados de educação seleccionassem a frequência com que é efetuada a comunicação entre a escola e a família.

Importa referir que o universo dos participantes neste estudo foi reduzido nesta questão de 58 para 57 participantes, uma vez que existiu uma resposta considerada nula.

*Tabela 34 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)*

	<b>Frequência</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Diariamente	12	21,1%
b)	Semanalmente	7	12,3%
c)	Mensalmente	5	8,8%
d)	Uma vez por período	22	38,6%
e)	Uma vez por ano	0	0,0%
f)	Apenas quando há algum problema com o meu educando	10	17,5%
g)	Nunca	1	1,8%



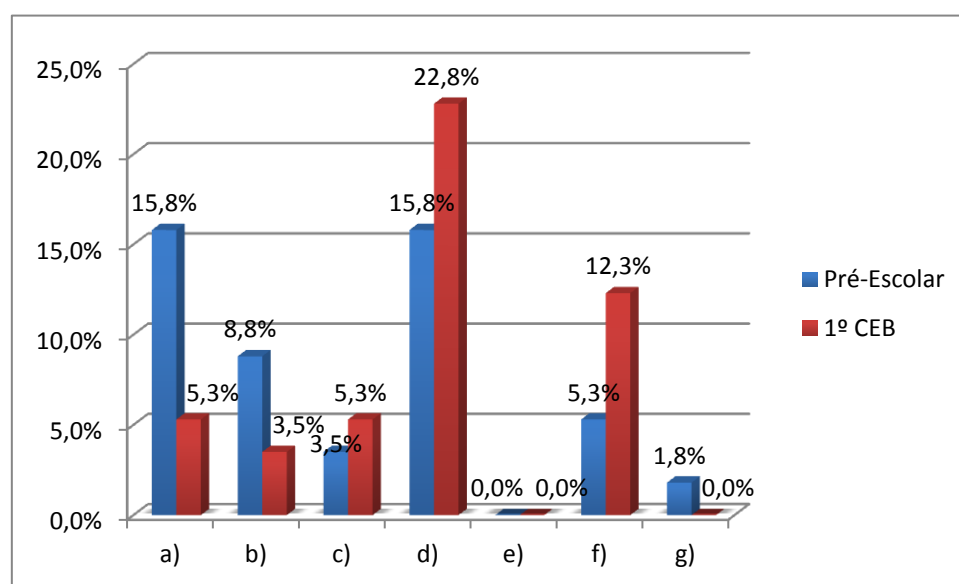
**Gráfico 46 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frequência da comunicação entre a escola e família, a maior percentagem de encarregados de educação reúne-se na escolha da frequência de uma vez por período sendo que 38,6% (22) dos encarregados de educação escolheram essa hipótese. Segue-se a comunicação efetuada diariamente representando a seleção de 21,1% (12) dos encarregados de educação. Uma percentagem de 17,5% (10) dos encarregados de educação referiu que a comunicação entre a escola e a família é realizada apenas quando há algum problema com o seu educando e 12,3% (7) referiu ser efetuada comunicação entre a escola e a família semanalmente. Somente 1,8% (1) dos encarregados de educação afirmou nunca haver comunicação entre a escola e a família.

Comparando a frequência da comunicação que os encarregados de educação da educação pré-escolar afirmam existir e a que os encarregados de educação do 1º CEB referem obtém-se os seguintes dados:

**Tabela 35 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

	Frequência	Ciclo de ensino	n	%
a)	Diariamente	Pré-Escolar	9	15,8%
		1º CEB	3	5,3%
b)	Semanalmente	Pré-Escolar	5	8,8%
		1º CEB	2	3,5%
c)	Mensalmente	Pré-Escolar	2	3,5%
		1º CEB	3	5,3%
d)	Uma vez por período	Pré-Escolar	9	15,8%
		1º CEB	13	22,8%
e)	Uma vez por ano	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	0	0,0%
f)	Apenas quando há algum problema com o meu educando	Pré-Escolar	3	5,3%
		1º CEB	7	12,3%
g)	Nunca	Pré-Escolar	1	1,8%
		1º CEB	0	0,0%



**Gráfico 47 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

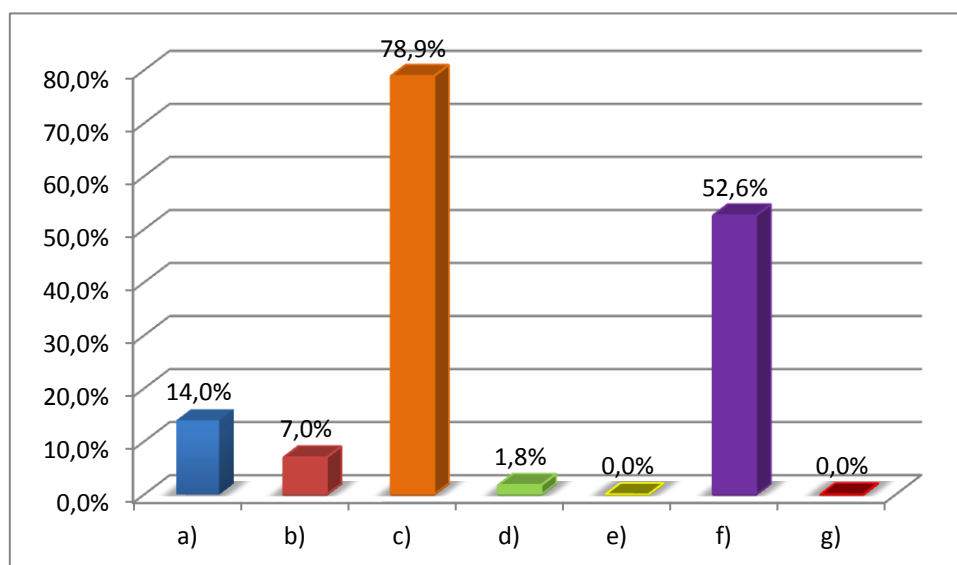
A maioria dos encarregados de educação da educação pré-escolar escolheu essencialmente duas frequências de comunicação entre a escola e a família, diariamente e uma vez por período. No entanto, são os encarregados de educação do 1º CEB que constituem a maior percentagem dos encarregados de educação que refere que a comunicação se realiza uma vez por período, mencionando também outra frequência com algum significado, apenas quando há algum problema com o(a) seu(sua) educando(a). Verificaram-se respostas de ambos os encarregados de educação a praticamente todas as frequências com exceção de uma vez por ano em que não houve nenhum encarregado de educação que tenha selecionado essa opção e nunca, sendo que nesta última opção houve somente escolha da mesma por encarregados de educação da educação pré-escolar.

De seguida quis saber-se como é efetuada essa comunicação. De entre 6 hipóteses os encarregados de educação puderam escolher mais do que uma, de acordo com o seu caso específico. De referir ainda que na questão anterior em relação à frequência com que é efetuada a comunicação entre a escola e a família 1,7% dos encarregados de educação (1 encarregado de educação) afirmou nunca haver comunicação, no entanto, respondeu a esta questão e a sua resposta foi considerada nula por não preencher os requisitos (ter respondido anteriormente qual a frequência da comunicação entre a escola e a família assumindo que esta existe). Assim, consideraram-se 57 participantes.

*Tabela 36 - Forma como é efetuada a comunicação entre a escola e a família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)*

	<b>Contacto</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Pelo telefone da escola	8	14,0%
b)	Pelo telefone particular do(a) educador(a)/professor(a)	4	7,0%
c)	Pela caderneta do aluno	45	78,9%
d)	Por e-mail	1	1,8%
e)	Por carta	0	0,0%
f)	Pessoalmente	30	52,6%
g)	Nunca é efetuada comunicação	0	0,0%





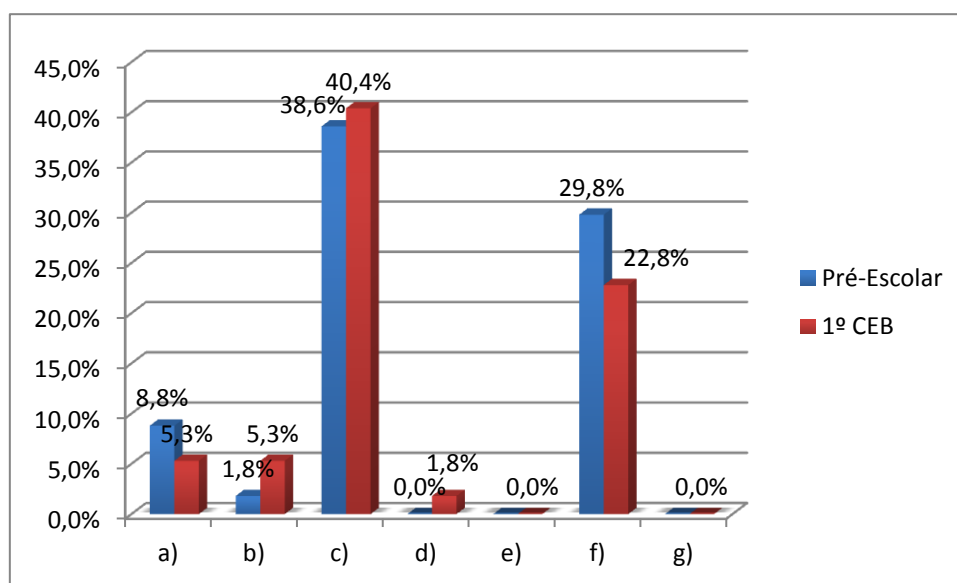
**Gráfico 48 - Forma como é efetuada a comunicação entre a escola e a família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

A opção mais escolhida pelos encarregados de educação foi o contacto através da caderneta do aluno, 78,9% (44) dos encarregados de educação selecionou esta opção. Segue-se a opção da comunicação efetuada pessoalmente que foi selecionada por uma percentagem de 52,6% dos encarregados de educação (30). O telefone da escola foi a opção selecionada por 14,0% (8) dos encarregados de educação e 7,0% (4) afirmou que a comunicação é efetuada pelo telefone particular do(a) educador(a)/professor(a). Somente 1,8% (1) dos encarregados de educação selecionou a hipótese da comunicação por e-mail.

Fazendo mais uma vez a comparação entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB obtiveram-se os seguintes dados:

**Tabela 37 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

	<b>Contacto</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Pelo telefone da escola	Pré-Escolar	5	8,8%
		1º CEB	3	5,3%
b)	Pelo telefone particular do(a) educador(a)/professor(a)	Pré-Escolar	1	1,8%
		1º CEB	3	5,3%
c)	Pela caderneta do aluno	Pré-Escolar	22	38,6%
		1º CEB	23	40,4%
d)	Por e-mail	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	1	1,8%
e)	Por carta	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	0	0,0%
f)	Pessoalmente	Pré-Escolar	17	29,8%
		1º CEB	13	22,8%
g)	Nunca é efetuada comunicação	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	0	0,0%

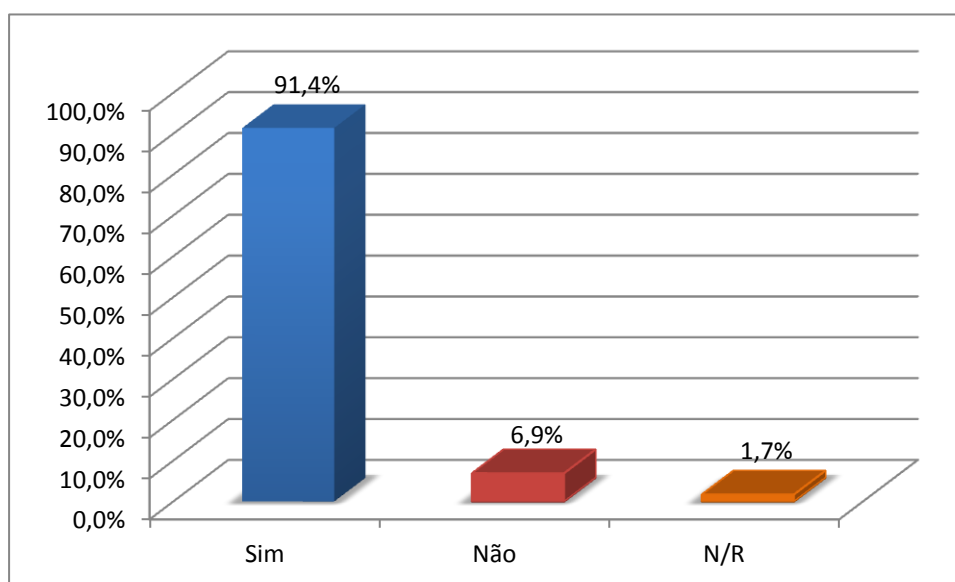


**Gráfico 49 - Frequência da comunicação entre a escola e a família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

De seguida questionaram-se os encarregados de educação acerca das reuniões. Quis-se saber se são realizadas reuniões com os encarregados de educação.

**Tabela 38 - Reuniões com os encarregados de educação como prática usual (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Resposta	n	%
Sim	53	91,4%
Não	4	6,9%
N/R	1	1,7%



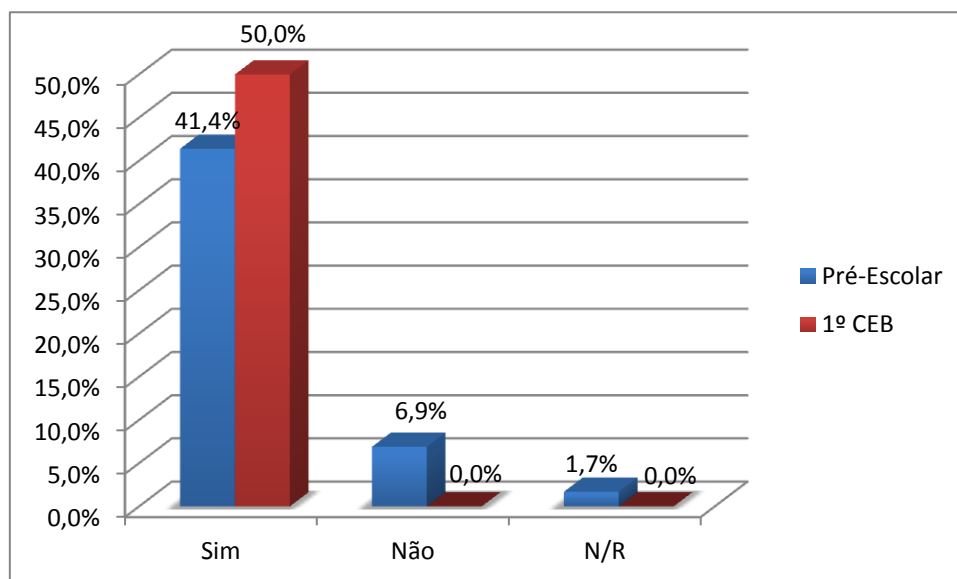
**Gráfico 50 - Reuniões com os encarregados de educação como prática usual (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

A maioria dos encarregados de educação afirma que costumam ser feitas reuniões com eles, 91,4% (53). No entanto, 6,9% (4) dos encarregados de educação referiu não serem realizadas reuniões e 1,7% dos inquiridos (1) não respondeu à questão.

A distribuição das respostas pelos encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB pode ser vista de seguida:

**Tabela 39 - Reuniões com os encarregados de educação como prática usual (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Resposta	Ciclo de ensino	n	%
Sim	Pré-Escolar	24	41,4%
	1º CEB	29	50,0%
Não	Pré-Escolar	4	6,9%
	1º CEB	0	0,0%
N/R	Pré-Escolar	1	1,7%
	1º CEB	0	0,0%



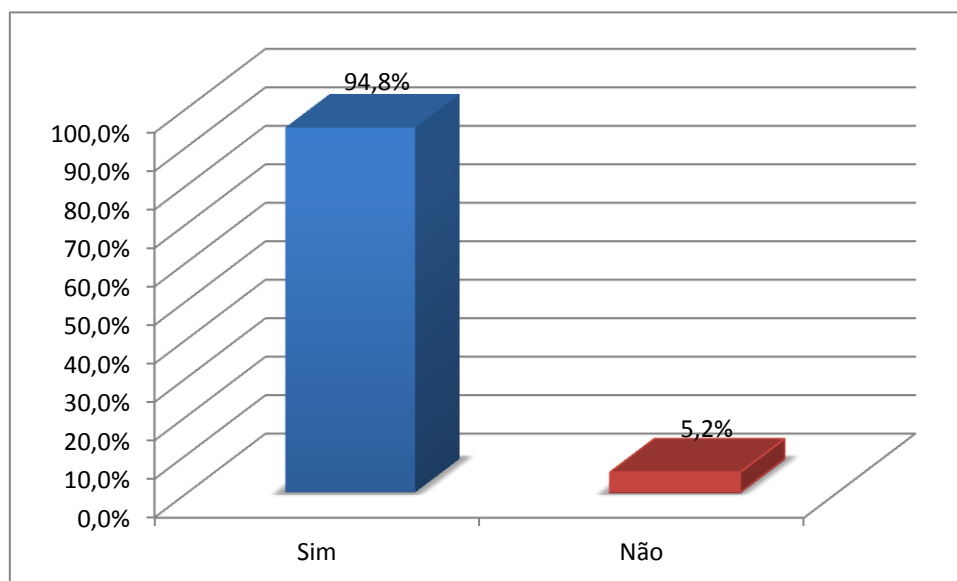
**Gráfico 51 - Reuniões com os encarregados de educação como prática usual (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Através da tabela e do gráfico é possível observar-se que a totalidade dos encarregados de educação do 1º CEB afirmou serem realizadas reuniões com eles. É no grupo de encarregados de educação da educação pré-escolar que não há um consenso. Embora a maioria dos encarregados de educação da educação pré-escolar afirme que são realizadas reuniões com eles, 6,9% (4) destes encarregados de educação refere o contrário, que não são realizadas reuniões com eles. Em relação aos encarregados de educação que não responderam a esta questão, dizem respeito aos encarregados de educação da educação pré-escolar.

Neste seguimento achou-se ainda pertinente questionar os encarregados de educação se estes participavam ou não nas reuniões para as quais eram convocados. Todos os encarregados de educação responderam a esta questão, mesmo aqueles que tinham respondido anteriormente que não eram realizadas reuniões com os encarregados de educação, uma vez que não foi colocado nenhuma condição para a resposta a esta questão.

**Tabela 40 - Participação nas reuniões para as quais são convocados (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Resposta	n	%
Sim	55	94,8%
Não	3	5,2%



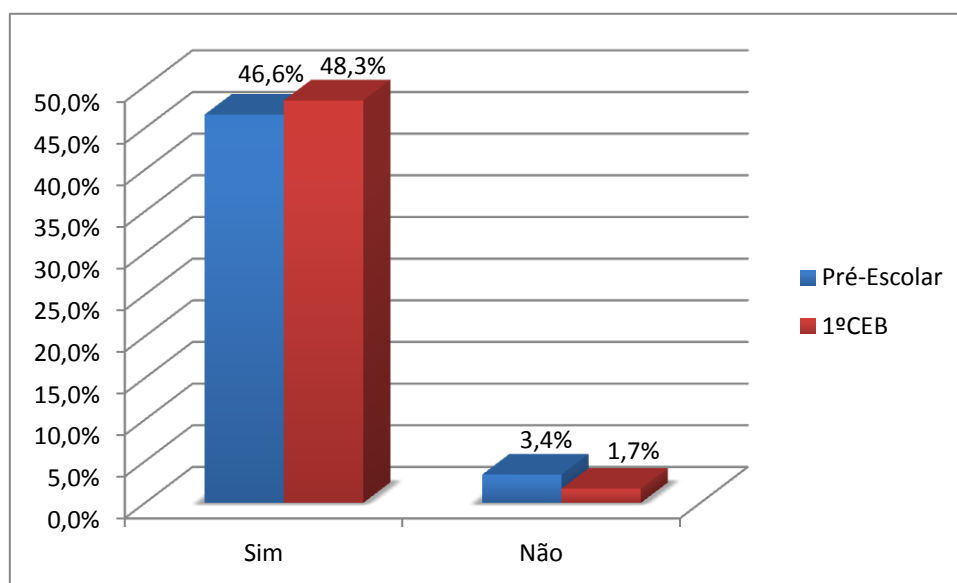
**Gráfico 52 - Participação nas reuniões para as quais são convocados (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Quase a totalidade dos encarregados de educação afirmou participar nas reuniões para as quais são convocados, 94,8% (53), somente 5,2% (3) afirmou não participar.

A distribuição das respostas pelos encarregados de educação dos dois ciclos pode ser mostrada a seguir:

**Tabela 41 - Participação nas reuniões para as quais são convocados (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Resposta	Ciclo de ensino	n	%
Sim	Pré-Escolar	27	46,6%
	1º CEB	28	48,3%
Não	Pré-Escolar	2	3,4%
	1º CEB	1	1,7%



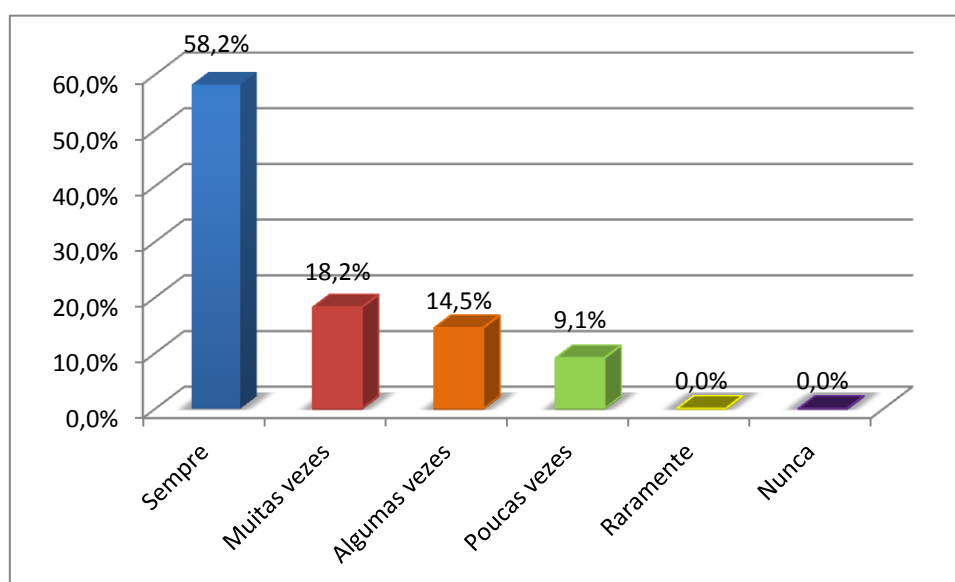
**Gráfico 53 - Participação nas reuniões para as quais são convocados (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Não existem grandes discrepâncias neste ponto dignas de serem mencionadas, no entanto, apesar de serem poucos os encarregados de educação que referiram não participar nas reuniões para as quais são convocados, são mais os encarregados de educação da educação pré-escolar que referem isso mesmo, não participar. Por conseguinte, são mais os encarregados de educação do 1º CEB que afirmam participar.

Respondendo de forma afirmativa à participação nas reuniões para as quais são convocados foi então pedido que esses encarregados de educação seleccionassem a frequência com que o fazem. Sendo que somente 55 encarregados de educação afirmaram anteriormente que participavam nas reuniões o número total de respostas a esta questão com o qual se trabalhou foi esse.

**Tabela 42 - Frequência de participação nas reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Frequência	n	%
Sempre	32	58,2%
Muitas vezes	10	18,2%
Algumas vezes	8	14,5%
Poucas vezes	5	9,1%
Raramente	0	0,0%
Nunca	0	0,0%



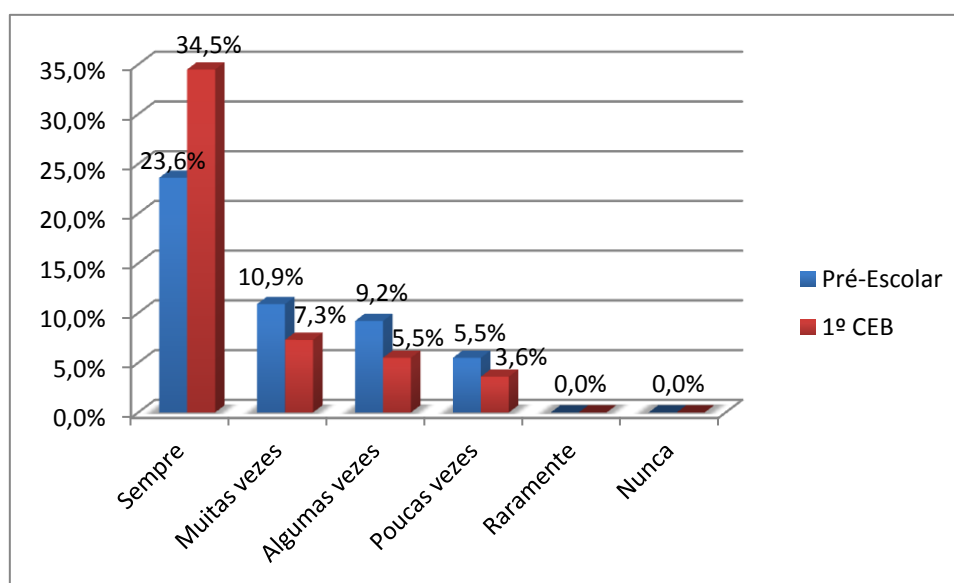
**Gráfico 54 - Frequência de participação nas reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Um pouco mais de metade dos encarregados de educação que responderam a esta questão afirmaram participar sempre nas reuniões para as quais são convocados, constituindo uma percentagem de 58,2% (32). Uma percentagem de 18,2% (10) dos encarregados de educação referiu também participar muitas vezes nas reuniões e 14,5% (8) referiram participar algumas vezes. Somente 9,1% (5) dos encarregados de educação afirmou participar poucas vezes nas reuniões para as quais são convocados. Houve ainda uma pequena percentagem de encarregados de educação que não respondeu, 5,2% (3).

Distribuindo-se as respostas por encarregados de educação da educação pré-escola e encarregados de educação do 1º CEB obtiveram-se os seguintes dados:

**Tabela 43 - Frequência de participação nas reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Frequência	Ciclo de ensino	n	%
Sempre	Pré-Escolar	13	23,6%
	1º CEB	19	34,5%
Muitas vezes	Pré-Escolar	6	10,9%
	1º CEB	4	7,3%
Algumas vezes	Pré-Escolar	5	9,1%
	1º CEB	3	5,5%
Poucas vezes	Pré-Escolar	3	5,5%
	1º CEB	2	3,6%
Raramente	Pré-Escolar	0	0,0%
	1º CEB	0	0,0%
Nunca	Pré-Escolar	0	0,0%
	1º CEB	0	0,0%



**Gráfico 55 - Frequência de participação nas reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**



Os dados obtidos permitem inferir que apesar de, de uma forma geral haver uma percentagem alta de encarregados de educação que participa sempre nas reuniões para as quais são convocados, são os encarregados de educação do 1º CEB que constituem a maior parte destes encarregados de educação, 34,5% contra 23,6%. Em relação às outras frequências de participação nas reuniões, não existem grandes discrepâncias, no entanto, importa referir que nestas frequências são os encarregados de educação da educação pré-escolar que ocupam sempre uma maior parte da percentagem obtida.

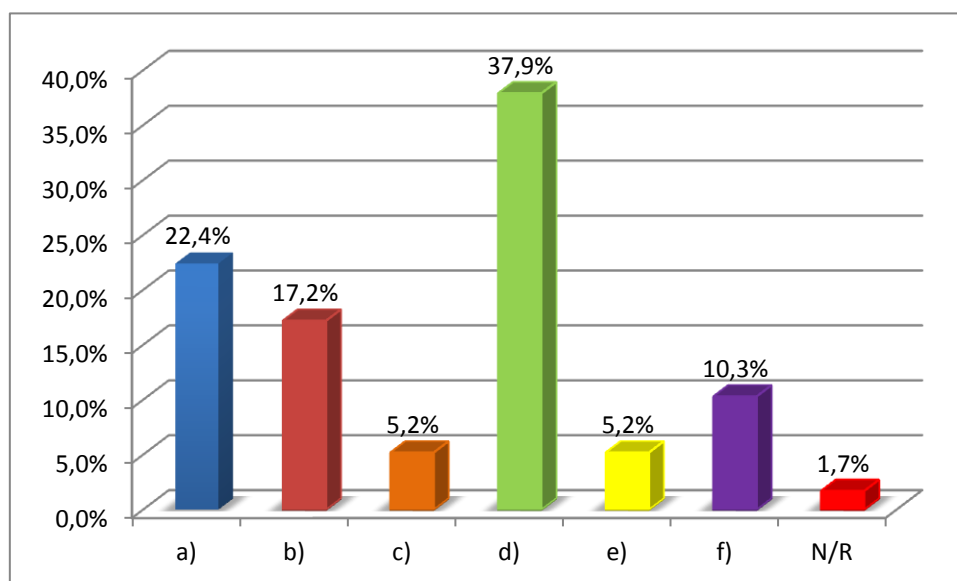
### Objetivo 3

De forma a **conhecer as razões mais frequentes que levam os encarregados de educação a recorrer ao contacto com os(as) educadores(as)/professores(as)** foram colocadas várias questões, são elas: 3,9; 3.10 e 3.10.1.

Em primeiro lugar quis-se perceber qual a frequência em que os encarregados de educação se dirigem à escola com o intuito de estabelecer um contacto com o(a) educador(a)/professor(a) sem ser para reuniões.

***Tabela 44 - Frequência com que se dirige à escola sem ser para reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)***

	<b>Frequência</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	1 vez por semana	13	22,4%
b)	1 a 2 vezes por mês	10	17,2%
c)	1 vez de 2 em 2 meses	3	5,2%
d)	1 vez por período	22	37,9%
e)	1 vez por ano letivo	3	5,2%
f)	Nunca	6	10,3%
	N/R	1	1,7%

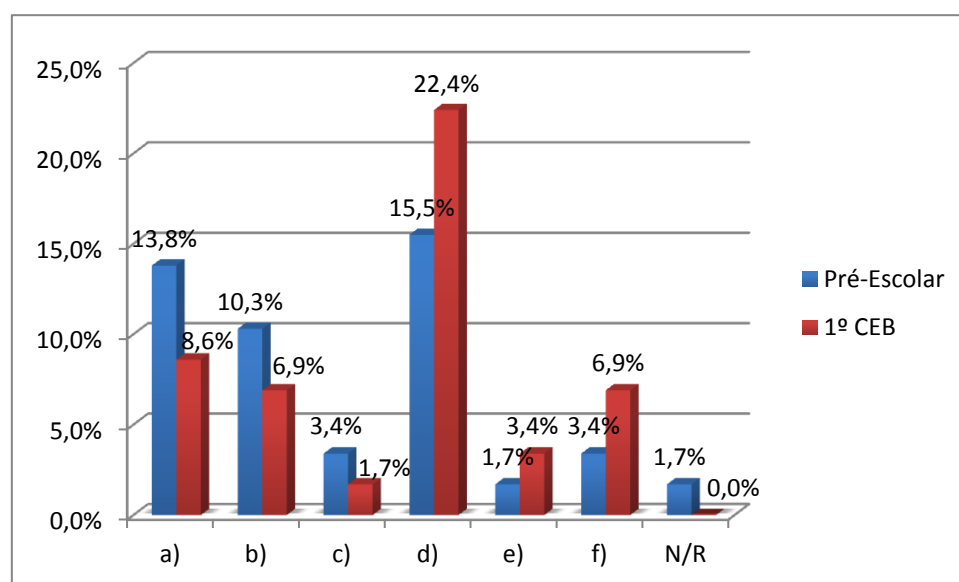


**Gráfico 56 - Frequência com que se dirige à escola sem ser para reuniões (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Grande parte dos encarregados de educação (37,9%) afirma dirigir-se à escola para estabelecer contacto com o(a) educador(a)/professor(a) sem ser para reuniões 1 vez por período, sendo esta a opção mais escolhida. No entanto, há também uma percentagem alta no que diz respeito aos encarregados de educação que afirmam dirigir-se à escola 1 vez por semana constituindo esta resposta 22,4% da seleção dos encarregados de educação. Seguem-se os encarregados de educação que se dirigem à escola sem ser para reuniões 1 a 2 vezes por mês, 17,2%. Em relação às idas à escola 1 vez de 2 em 2 meses e 1 vez por ano letivo ambas as opções obtiveram uma percentagem de escolha de 5,2%. Há ainda uma percentagem de encarregados de educação de 10,3% que afirma nunca se dirigir à escola para estabelecer contacto com o(a) educador(a)/professor(a) sem ser para reuniões e 1,7% dos inquiridos não respondeu a esta questão.

**Tabela 45 - Frequência com que se dirigem à escola sem ser para reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Contacto		Ciclo de ensino	n	%
a)	1 vez por semana	Pré-Escolar	8	13,8%
		1º CEB	5	8,6%
b)	1 a 2 vezes por mês	Pré-Escolar	6	10,3%
		1º CEB	4	6,9%
c)	1 vez de 2 em 2 meses	Pré-Escolar	2	3,4%
		1º CEB	1	1,7%
d)	1 vez por período	Pré-Escolar	9	15,5%
		1º CEB	13	22,4%
e)	1 vez por ano letivo	Pré-Escolar	1	1,7%
		1º CEB	2	3,4%
f)	Nunca	Pré-Escolar	2	3,4%
		1º CEB	4	6,9%
N/R		Pré-Escolar	1	1,7%
		1º CEB	0	0,0%



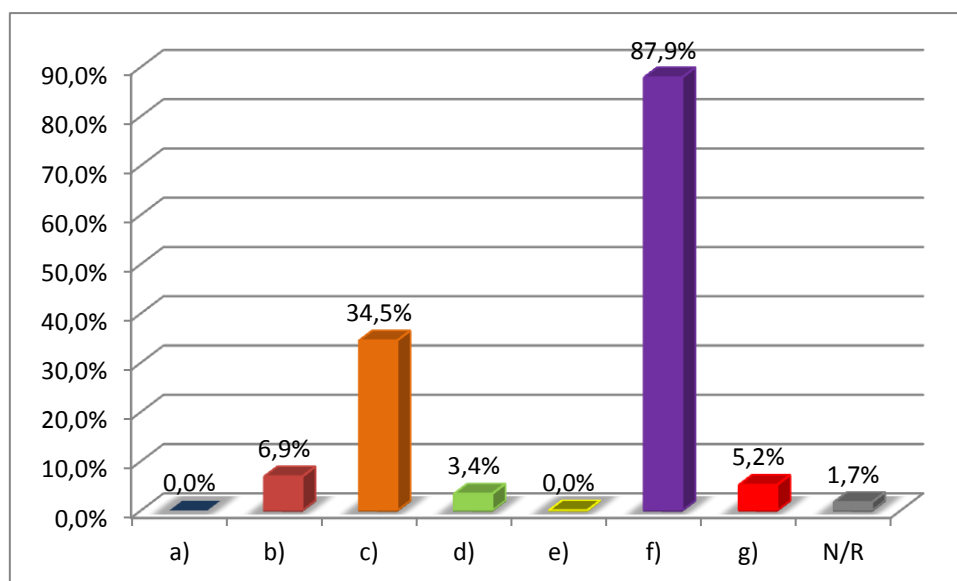
**Gráfico 57 - Frequência com que se dirigem à escola sem ser para reuniões (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Ao dividirem-se os dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB é possível verificar que são os encarregados de educação da educação pré-escolar que em norma se deslocam mais vezes à escola sem ser para reuniões, com o intuito de estabelecer contacto com o(a) educador(a)/professor(a). No entanto, esta tendência muda quando se chega à sigla d) 1 vez por período, onde são os encarregados de educação do 1º CEB que mais selecionaram essa resposta, 22,4%. Também em relação à ida à escola 1 vez por ano letivo e nunca são estes últimos encarregados de educação que se destacam.

De seguida foram sugeridas algumas frases aos encarregados de educação e pediu-se que assinalassem as opções que diziam respeito aos motivos pelos quais se deslocavam à escola para falar com o(a) educador(a)/professor(a). Cada encarregado de educação pode então assinalar mais do que uma opção, se achasse necessário.

**Tabela 46 - Motivos de deslocação à escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

	<b>Frases</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Porque o(a) meu(minha) educando(a) apresenta resultados insatisfatórios.	0	0,0%
b)	Porque recebi queixas do comportamento do(a) meu(minha) educando(a).	4	6,9%
c)	Porque quero saber como posso ter um papel ativo no processo de aprendizagem do(a) meu(minha) educando(a).	20	34,5%
d)	Porque me encontro com dificuldades em lidar com o(a) meu(minha) educando(a).	2	3,4%
e)	Porque tenho críticas ou reclamações a fazer em relação a condições da escola (técnicas operacionais, educador(a)/professor(a), direção).	0	0,0%
f)	Porque quero obter informações acerca do(a) meu(minha) educando(a) (desenvolvimento, aprendizagem, comportamento, entre outras).	51	87,9%
g)	Outros	3	5,2%
	N/R	1	1,7%



**Gráfico 58 - Motivos de deslocação à escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação aos motivos que levam os encarregados de educação a deslocar-se à escola para falar com o(a) educador(a)/professor(a) a frase f) porque quero obter informações acerca do(a) meu(minha) educando(a) (desenvolvimento, aprendizagem, comportamento, entre outros), foi a que reuniu a maior percentagem de escolha dos encarregados de educação, 87,9% (51). Seguiu-se a frase c) porque quero saber como posso ter um papel ativo no processo de aprendizagem do(a) meu(minha) educando(a) que foi escolhida por 34,5% dos encarregados de educação (20). A frase b) porque recebi queixas do comportamento do(a) meu(minha) educando(a) foi escolhida por 6,9% (4) dos inquiridos e a frase d) porque me encontro com dificuldades em lidar com o(a) meu(minha) educando(a) foi assinalada por 3,4% (2) dos encarregados de educação. A opção g) outros foi selecionada por 5,7% (3) dos encarregados de educação, sendo pedido que de seguida referissem quais seriam esses outros motivos que os levam a deslocar à escola. No entanto, nenhum dos encarregados de educação que assinalou esta opção referiu quais eram esses motivos.

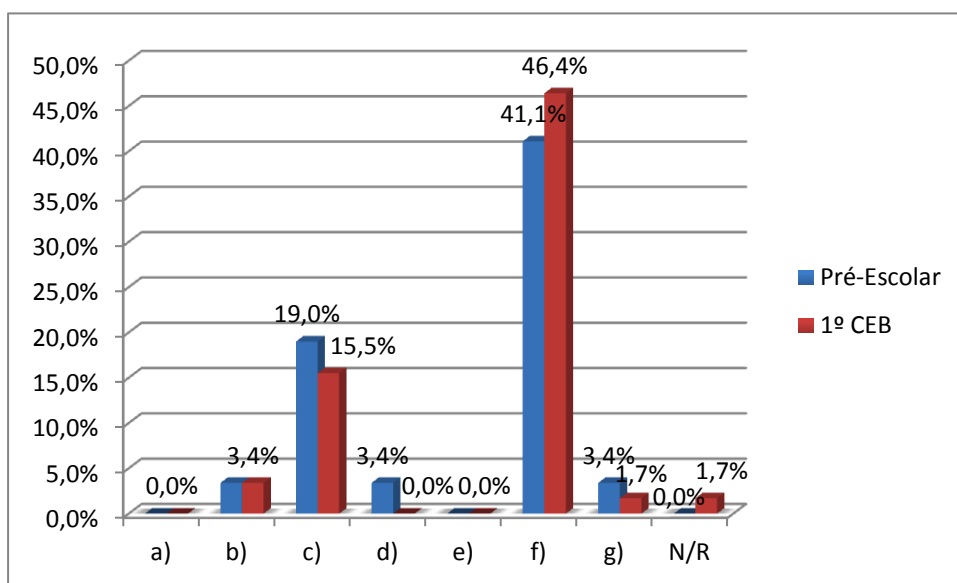
Observa-se que a grande maioria das frases escolhidas pelos encarregados de educação têm um carácter positivo, ou seja, os motivos por que se deslocam à escola não se prendem com queixas, maus comportamentos mas essencialmente para se informarem acerca dos seus educandos e participarem no processo de aprendizagem. A partir destes dados é possível inferir que os encarregados de educação mostram

grande preocupação pelo percurso escolar dos seus educandos e recorrem cada vez mais ao contacto com o(a) educador(a)/professor(a) para o fazerem da melhor forma.

Em relação à distribuição das escolhas por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB, podem apresentar-se os dados da seguinte forma:

**Tabela 47 - Motivos de deslocação à escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

	<b>Frases</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Porque o(a) meu(minha) educando(a) apresenta resultados insatisfatórios.	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	0	0,0%
b)	Porque recebi queixas do comportamento do(a) meu(minha) educando(a).	Pré-Escolar	2	3,4%
		1º CEB	2	3,4%
c)	Porque quero saber como posso ter um papel ativo no processo de aprendizagem do(a) meu(minha) educando(a).	Pré-Escolar	11	19,0%
		1º CEB	9	15,5%
d)	Porque me encontro com dificuldades em lidar com o(a) meu(minha) educando(a).	Pré-Escolar	2	3,4%
		1º CEB	0	0,0%
e)	Porque tenho críticas ou reclamações a fazer em relação a condições da escola (técnicas operacionais, educador(a)/professor(a), direção).	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	0	0,0%
f)	Porque quero obter informações acerca do(a) meu(minha) educando(a) (desenvolvimento, aprendizagem, comportamento, entre outras).	Pré-Escolar	24	41,4%
		1º CEB	27	46,6%
g)	Outros	Pré-Escolar	2	3,4%
		1º CEB	1	1,7%
N/R		Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	1	1,7%



**Gráfico 59 - Motivos de deslocação à escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação à frase f, foi escolhida por uma maior percentagem de encarregados de educação do 1º CEB, já a frase c foi escolhida por uma maior percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar. De notar que para estas duas frases a diferença de valores não é muito alta havendo uma diferença de 3 e de 2 encarregados de educação. Em relação à frase b, foi escolhida de forma igual tanto pelos encarregados de educação da educação pré-escolar como pelos encarregados de educação do 1º CEB. Somente encarregados de educação da educação pré-escolar seleccionaram a opção d, recorrendo estes ao apoio do(a) professor(a). A percentagem de encarregados de educação que afirmou deslocar-se à escolha por outros motivos que não os indicados em nenhuma das frases é ligeiramente maior nos encarregados de educação da educação pré-escolar, sem que, mais uma vez, seja uma diferença de valor significativa.

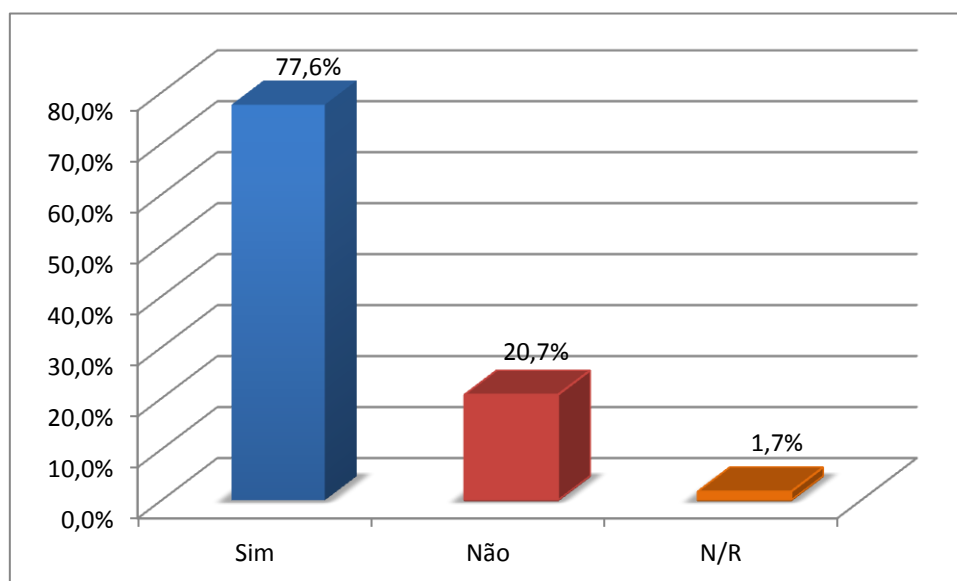
## Objetivo 4

De forma a **identificar a importância que os encarregados de educação atribuem às aprendizagens e necessidades das crianças (tendo em conta a forma como procuram estar envolvidos)** foram colocadas várias questões, são elas: 3.12 e 3.12.1.

Os encarregados de educação foram questionados acerca da receção de informação através do(a) educador(a)/professor(a) sobre o que podem fazer em casa para ajudar o(a) seu(sua) educando(a) a melhorar e progredir na aprendizagem. Para isso foi-lhes pedido que respondessem a uma questão fechada sim/não.

**Tabela 48 - Receção de informação através do(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Resposta	n	%
Sim	45	77,6%
Não	12	20,7%
N/R	1	1,7%



**Gráfico 60 - Receção de informação através do(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

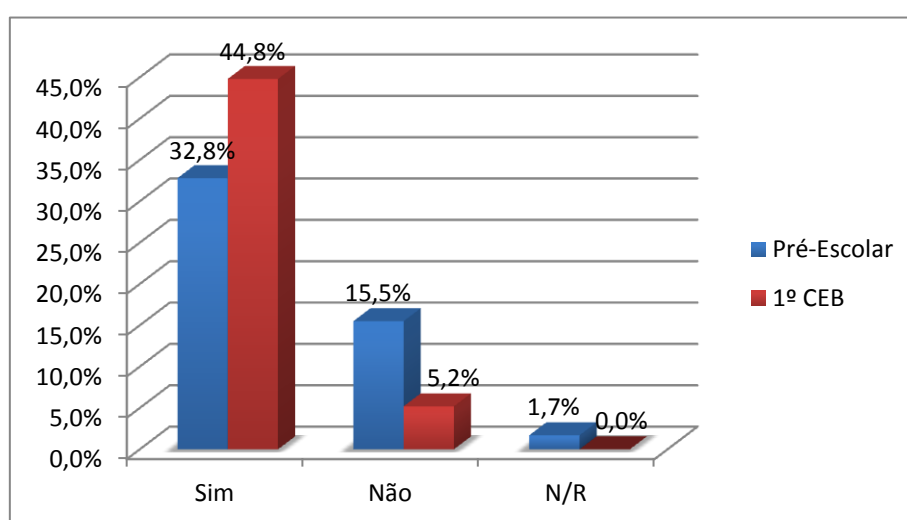


A maioria dos encarregados de educação, 77,6% (45) afirma receber informação através do(a) educador(a)/professor(a) acerca do que pode fazer em casa para ajudar o(a) seu(sua) educando(a) a melhorar e progredir na aprendizagem. 20,7% dos encarregados de educação (12) refere o contrário, não receber informação através do(a) educador(a)/professor(a). Somente 1,7% (1) dos encarregados de educação não respondeu a esta questão.

Ao dividirem-se as respostas pelos encarregados de educação de educandos da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB podem obter-se os seguintes dados:

**Tabela 49 - Receção de informação através do(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Resposta	Ciclo de ensino	n	%
Sim	Pré-Escolar	19	32,8%
	1º CEB	26	44,8%
Não	Pré-Escolar	9	15,5%
	1º CEB	3	5,2%
N/R	Pré-Escolar	1	1,7%
	1º CEB	0	0,0



**Gráfico 61 - Receção de informação através do(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

De entre os encarregados de educação que afirmam receber informação do(a) educador(a)/professor(a) sobre o que podem fazer em casa para ajudar o(a) seu(sua) educando(a) a melhorar e progredir na aprendizagem, são os encarregados de educação do 1º CEB que mais selecionaram essa opção, 44,8%, sendo que, também os encarregados de educação da educação pré-escolar que responderam afirmativamente atingiram uma percentagem significativa, 32,8%. Já em relação aos encarregados de educação que afirmaram o contrário, não receber informação, os papéis invertem-se e são os encarregados de educação da educação pré-escolar que mais escolheram essa opção, cerca de 15,5% contra 5,2% dos encarregados de educação do 1º CEB.

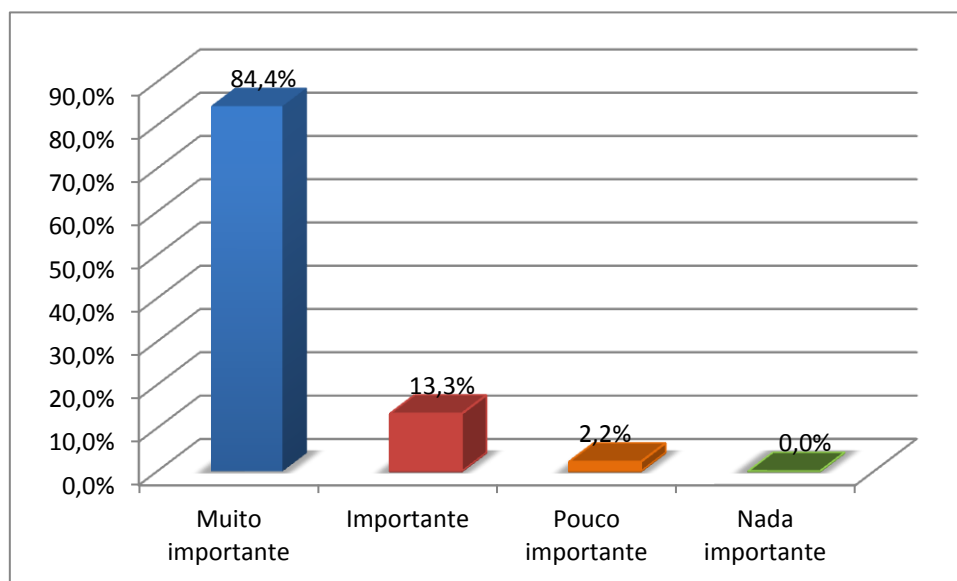
No seguimento desta questão, foi pedido que os encarregados de educação que responderam afirmativamente, ou seja, que afirmaram receber informação do(a) educador(a)/professor(a) sobre o que podem fazer em casa para ajudar o(a) seu(sua) educando(a) a melhorar e progredir na aprendizagem (77,6% ou 45 encarregados de educação), classificassem a importância dessa informação. Para isso foram sugeridos 4 graus de importância: muito importante, importante, pouco importante e nada importante.

---

***Tabela 50 - Importância da informação recebida (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)***

---

<b>Grau de importância</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito importante	38	84,4%
Importante	6	13,3%
Pouco importante	1	2,2%
Nada importante	0	0,0%



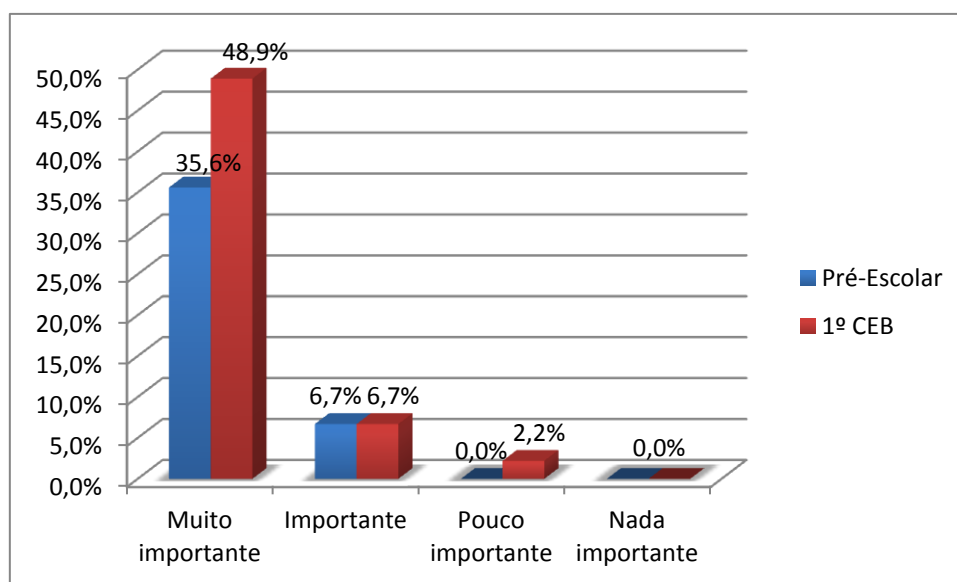
**Gráfico 62 - Importância da informação recebida (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

A maioria dos encarregados de educação que referiu receber informação do(a) educador(a)/professor(a) considera-a muito importante, 84,4% (38). Uma percentagem de 13,3% (6) dos encarregados de educação considera-a ainda importante e somente 2,2% (1) dos encarregados de educação considera esta informação pouco importante.

Em relação à distribuição das respostas acerca da importância da informação recebida através do(a) educador(a)/professor(a) por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados da educação do 1º CEB teve-se em conta que somente 77,6% (45 encarregados de educação) dos encarregados de educação foram contabilizados. Os cálculos de percentagens serão feitos com base nos “participantes” nesta questão. Os dados podem apresentar-se da seguinte forma:

**Tabela 51 - Importância da informação recebida (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Grau de importância	Ciclo de ensino	n	%
Muito importante	Pré-Escolar	16	48,8%
	1º CEB	22	35,6%
Importante	Pré-Escolar	3	6,7%
	1º CEB	3	6,7%
Pouco importante	Pré-Escolar	0	0,0%
	1º CEB	1	2,2%
Nada importante	Pré-Escolar	0	0,0%
	1º CEB	0	0,0%



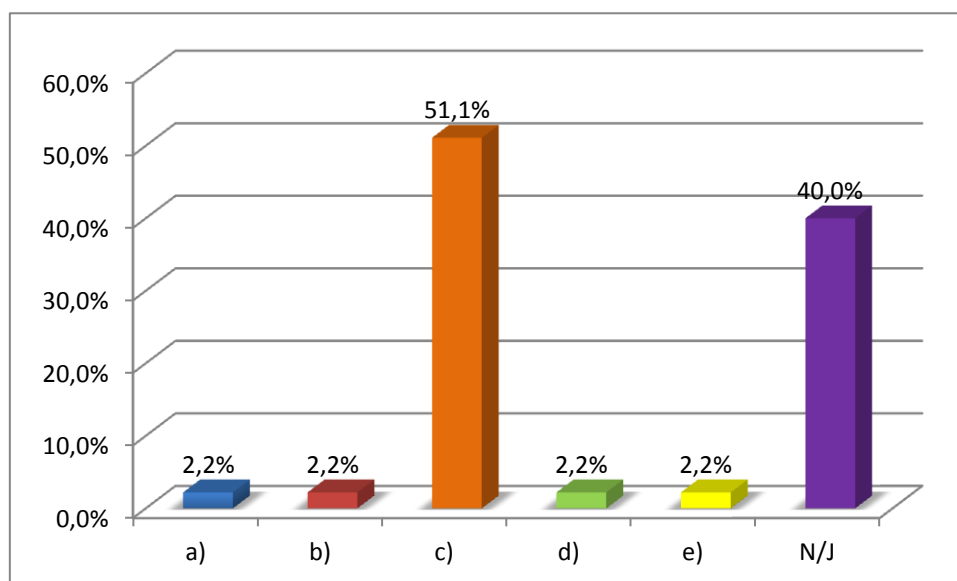
**Gráfico 63 - Importância da informação recebida (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

A maioria dos encarregados de educação tanto da educação pré-escolar como do 1º CEB considera a informação que recebe do(a) educador(a)/professor(a) como muito importante, no entanto, feita a divisão, observa-se que são mais os encarregados de educação do 1º CEB que consideram essa informação como muito importante. Quando se refere esta informação como pouco importante, são somente encarregados de educação do 1º CEB que a classificam assim, constituindo, no entanto, uma mínima percentagem.

Na sequência desta questão acerca da importância informação da recebida, foi ainda pedido que os encarregados de educação justificassem à sua classificação em relação à informação recebida. Para isso foi realizada uma análise de conteúdo e as respostas foram agrupadas em diversas categorias, como as que se apresentam na tabela seguinte:

**Tabela 52 - Justificação acerca da importância da informação recebida (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

	<b>Justificação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Ajuda a melhorar a relação entre encarregados de educação e o(a) educador(a)/professor(a).	1	2,2%
b)	Receber informações acerca do comportamento do(a) meu(minha) educando(a).	1	2,2%
c)	Importante para ajudar no desenvolvimento, na aprendizagem e/ou mudanças de comportamentos do(a) educando(a) bem como, possibilitar que o(a) ajude da melhor forma.	23	51,1%
d)	Manter-me informado(a) acerca do(a) meu(minha) educando(a).	1	2,2%
e)	Permite-me estar atento(a) ao trabalho que está a ser desenvolvido.	1	2,2%
	N/J	18	40,0%



**Gráfico 64 - Justificação acerca da importância da informação recebida (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

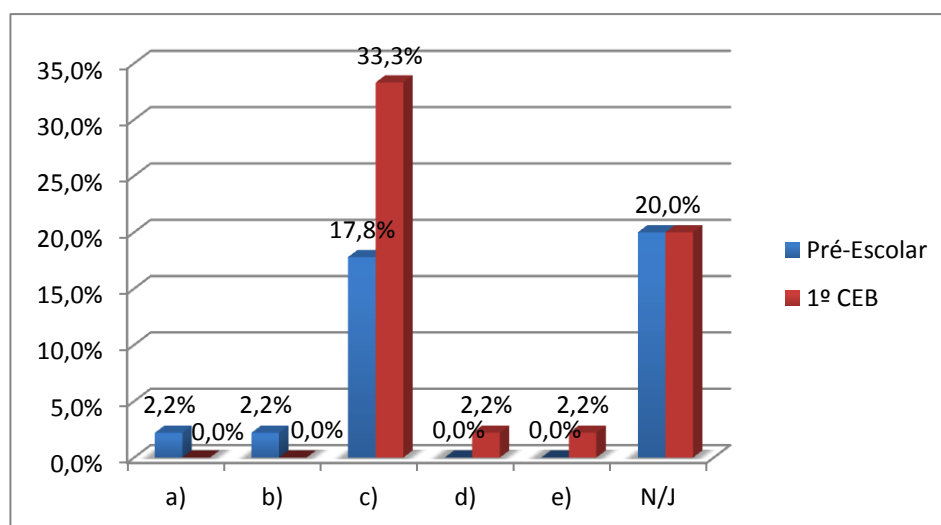
Mais uma vez, teve-se em conta os 45 encarregados de educação que anteriormente tinha respondido à questão acerca da importância da informação que recebe do(a) educador(a)/professor(a) e foi esse número que mais uma vez foi considerado como o número total, calculando-se percentagens a partir do mesmo.

A partir da tabela e do gráfico é possível inferir que a maioria dos encarregados de educação que respondeu a esta questão (51,1%) afirmou que a importância da informação recebida através do(a) educador(a)/professor(a) tem a ver essencialmente com o facto de permitir aos encarregados de educação que possam ajudar os(as) seus(suas) educando(as) no seu desenvolvimento, nas suas aprendizagens e/ou para a mudança de comportamentos, de forma a ajudá-lo da melhor forma. Houve uma grande percentagem de encarregados de educação que não referiu qualquer justificação para a seleção da importância que tinha referido anteriormente (40,0%). Em relação às outras categorias de resposta enunciadas somente 2,2% dos encarregados de educação referiu cada uma delas.

Quando dividimos os dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se os seguintes dados:

**Tabela 53 - Justificação acerca da importância da informação recebida (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

	<b>Justificação</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Ajuda a melhorar a relação entre encarregados de educação e o(a) educador(a)/professor(a).	Pré-Escolar	1	2,2%
		1º CEB	0	0,0%
b)	Receber informações acerca do comportamento do(a) meu(minha) educando(a).	Pré-Escolar	1	2,2%
		1º CEB	0	0,0%
c)	Importante para ajudar no desenvolvimento, na aprendizagem e/ou mudanças de comportamentos do(a) educando(a) bem como, possibilitar que o(a) ajude da melhor forma.	Pré-Escolar	8	17,8%
		1º CEB	15	33,3%
d)	Manter-me informado(a) acerca do(a) meu(minha) educando(a).	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	1	2,2%
e)	Permite-me estar atento(a) ao trabalho que está a ser desenvolvido	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	1	2,2%
N/J		Pré-Escolar	9	20,0%
		1º CEB	9	20,0%



**Gráfico 65 - Justificação acerca da importância da informação recebida (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação à opção mais escolhida pelos encarregados de educação, a opção c) importante para ajudar no desenvolvimento, na aprendizagem e/ou mudanças de comportamentos do(a) educando(a) bem como, possibilitar que o(a) ajude da melhor forma, foi maior a percentagem de encarregados de educação do 1º CEB que respondeu nesse sentido. Somente encarregados de educação da educação pré-escolar referiram a justificação a e b, bem como, somente os encarregados de educação do 1º CEB referiram a d e a e. Em relação à percentagem de encarregados de educação que não justificou a importância que anteriormente tinha associado à informação recebida pelo(a) educador(a)/professor(a) divide-se de forma igual tanto pelos encarregados de educação da educação pré-escolar como pelos encarregados de educação do 1º CEB.

## Objetivo 5

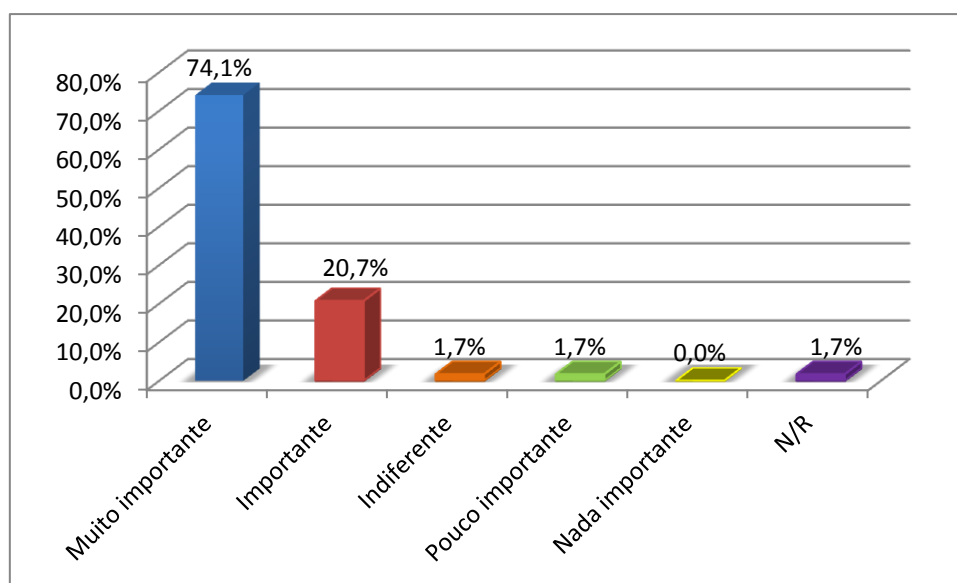
Por forma a **entender os objetivos que os encarregados de educação veem na relação escola-família** foram colocadas várias questões, são elas: 3.13; 3.14; 3.15; 3.16 e 3.16.1.

Questionaram-se os encarregados de educação acerca da importância que dão à relação escola-família. Para isso foram novamente sugeridos graus de importância: muito importante, importante, indiferente, pouco importante, nada importante. Por fim pediu-se que justificassem a sua escolha.

***Tabela 54 - Importância dada à relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)***

<b>Grau de importância</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito importante	43	74,1%
Importante	12	20,7%
Indiferente	1	1,7%
Pouco importante	1	1,7%
Nada importante	0	0,0%
N/R	1	1,7%





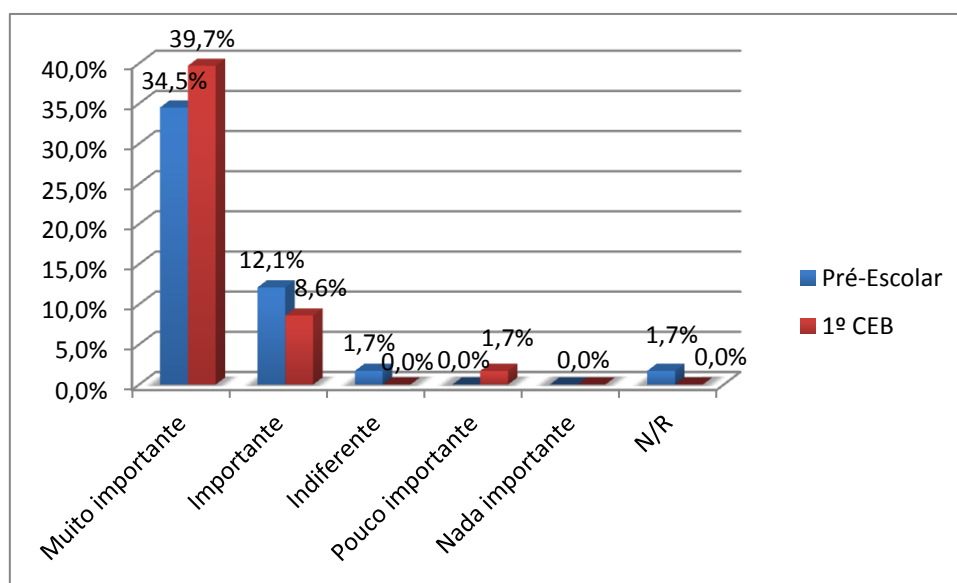
**Gráfico 66 - Importância dada à relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

A maioria dos encarregados de educação, 74,1% (43), classifica a relação escola-família como muito importante e cerca de 20,7% (12) classifica-a como importante. Somente 1,7% (1) dos encarregados de educação a classifica como indiferente e 1,7% como pouco importante. Não há neste estudo encarregados de educação que considerem esta relação como nada importante.

Ao analisarem-se os resultados da importância da relação escola-família, à luz do ciclo de estudos que o(a) seu(sua) educando(a) frequenta obtêm-se os seguintes dados:

**Tabela 55 - Importância da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Grau de importância	Ciclo de ensino	n	%
Muito importante	Pré-Escolar	20	34,5%
	1º CEB	23	39,7%
Importante	Pré-Escolar	7	12,1%
	1º CEB	5	8,6%
Indiferente	Pré-Escolar	1	1,7%
	1º CEB	0	0,0%
Pouco importante	Pré-Escolar	0	0,0%
	1º CEB	1	1,7%
Nada importante	Pré-Escolar	0	0,0%
	1º CEB	0	0,0%
N/R	Pré-Escolar	1	1,7%
	1º CEB	0	0,0%



**Gráfico 67 - Importância da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

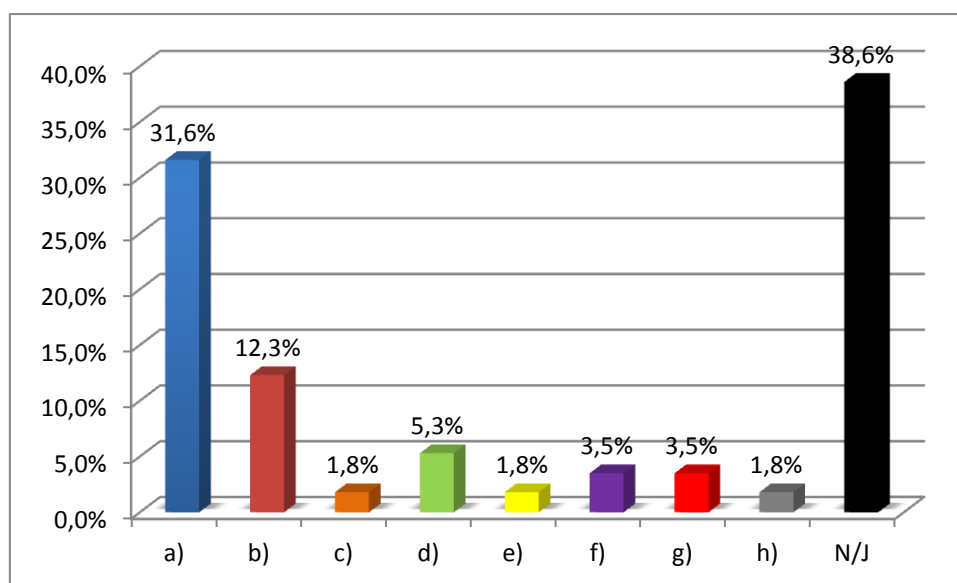
Dos encarregados de educação que participaram neste estudo, foi maior a percentagem de encarregados de educação do 1º CEB que considerou a relação escola-família como muito importante. Já a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar é maior na classificação da relação escola-família como importante. Embora se possa fazer esta diferenciação, não há grandes

discrepâncias entre valores que sejam muito valorizadas para este estudo. De referir ainda que o grau de importância de indiferente foi assinalado por um encarregado de educação da educação pré-escolar e o pouco indiferente por um encarregado de educação do 1º CEB.

Em relação às justificações pedidas de seguida em relação às opções selecionadas pelos encarregados de educação, teve-se em conta os 57 encarregados de educação que responderam à questão, utilizando-se este número como número total para a obtenção dos dados referentes a esta resposta. Como esta questão era de resposta aberta foi necessário proceder-se à análise de conteúdo de forma agrupar as respostas em diversas categorias, como as que se apresentam na tabela seguinte:

**Tabela 56 - Justificações acerca da importância da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

	<b>Justificação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Importante para ajudar no desenvolvimento, na aprendizagem e/ou mudanças de comportamentos do(a) educando(a) bem como, possibilitar que o(a) ajude da melhor forma.	18	31,6%
b)	É uma relação de complementaridade na formação do aluno.	7	12,3%
c)	Permite conhecer os comportamentos do(a) educando(a) fora da ala da família.	1	1,8%
d)	Permite trabalhar em conjunto para o bem do aluno.	3	5,3%
e)	Permite que haja uma continuação do trabalho em casa com o aluno.	1	1,8%
f)	Para obter informações acerca do aluno.	2	3,5%
g)	É importante para o bem-estar aluno.	2	3,5%
h)	Outros	1	1,8%
	N/J	22	38,6%



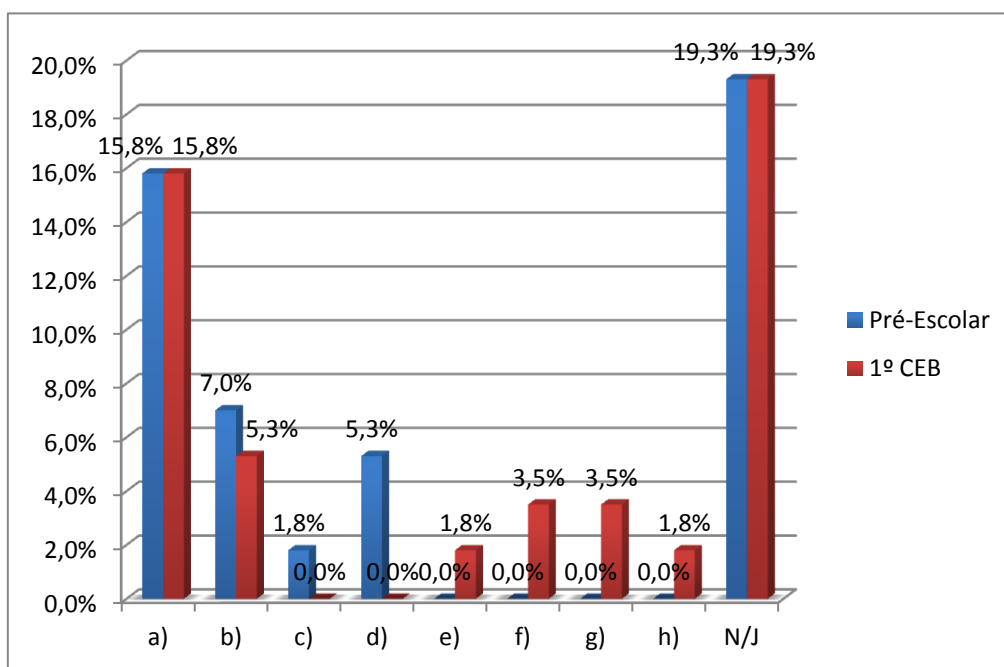
**Gráfico 68 - Justificações acerca da importância da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

As justificações dos encarregados de educação centraram-se essencialmente na relação escola família como algo importante para ajudar no desenvolvimento, na aprendizagem e/ou mudanças de comportamentos do(a) educando(a) bem como, possibilitar que o(a) ajude da melhor forma, tendo as respostas de 31,6% (18) dos encarregados de educação se inserido nesta categoria. Segue-se a justificação de que é uma relação de complementaridade na formação do aluno, com 12,3% (7) dos encarregados de educação a darem respostas que se enquadram nesta categoria. A justificação no sentido de a relação escola-família permitir trabalhar em conjunto para o bem do aluno foi assinalada por 5,3% (3) dos encarregados de educação. Já em relação a ser importante para o bem-estar do aluno e como forma de obter informação acerca do mesmo, houve uma seleção de 3,5% (2) dos encarregados de educação para cada uma dessas justificações. Uma percentagem de 1,8% (1) dos encarregados de educação deu respostas no sentido de afirmar que a relação escola-família Permite conhecer os comportamentos do(a) educando(a) fora da ala da família e também 1,8% (1) referiu explicitamente que permite que haja uma continuação do trabalho em casa com o aluno. Seguindo a mesma percentagem, 1,8% (1) dos encarregados de educação referiu outra resposta que não foi considerada como justificação. A percentagem de encarregados de educação que não justificou a sua escolha feita anteriormente foi alta, 38,6% (22).

Ao analisarem-se os resultados da importância da relação escola-família, à luz do ciclo de estudos que o(a) seu(sua) educando(a) frequenta obtêm-se os seguintes dados:

**Tabela 57 - Justificações acerca da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

	<b>Justificação</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Importante para ajudar no desenvolvimento, na aprendizagem e/ou mudanças de comportamentos do(a) educando(a) bem como, possibilitar que o(a) ajude da melhor forma	Pré-Escolar	9	15,8%
		1º CEB	9	15,8%
b)	É uma relação de complementaridade na formação do aluno.	Pré-Escolar	4	7,0%
		1º CEB	3	5,3%
c)	Permite conhecer os comportamentos do(a) educando(a) fora da ala da família.	Pré-Escolar	1	1,8%
		1º CEB	0	0,0%
d)	Permite trabalhar em conjunto para o bem do aluno.	Pré-Escolar	3	5,3%
		1º CEB	0	0,0%
e)	Permite que haja uma continuação do trabalho em casa com o aluno.	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	1	1,8%
f)	Para obter informações acerca do aluno.	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	2	3,5%
g)	É importante para o bem-estar aluno.	Pré-Escola	0	0,0%
		1º CEB	2	3,5%
h)	Outros	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	1	1,8%
N/J		Pré-Escolar	11	19,3%
		1º CEB	11	19,3%



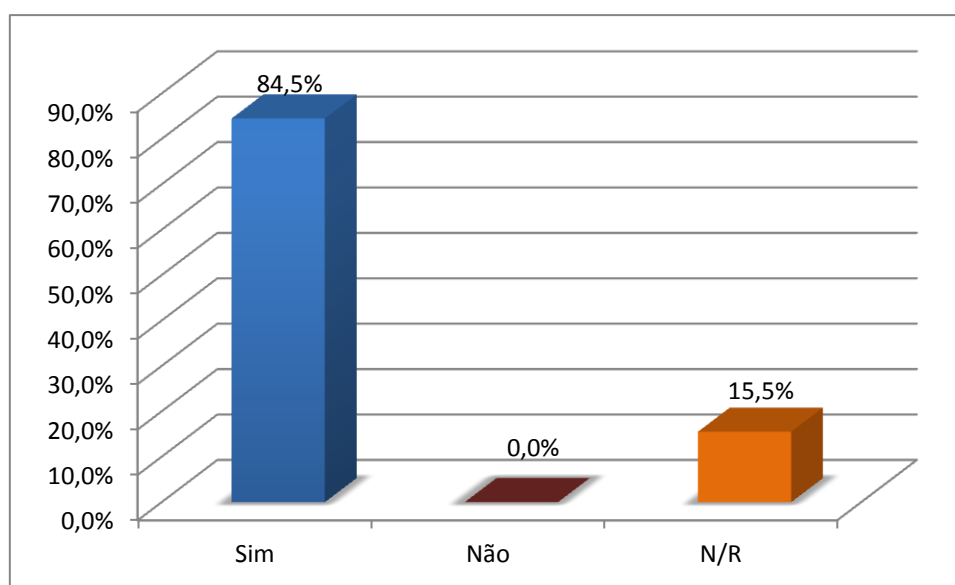
**Gráfico 69 - Tabela 57 - Justificações acerca da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Tanto a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar como a percentagem de encarregados de educação do 1º CEB que deu justificações que se inserem no facto de a relação escola-família ser importante para ajudar no desenvolvimento, na aprendizagem e/ou mudanças de comportamentos do(a) educando(a) bem como, possibilitar que o(a) ajude da melhor forma, foram iguais (15,8% para cada). Foram os encarregados de educação da educação pré-escolar que mais deram respostas que se enquadraram na justificação de ser uma relação de complementaridade e somente estes referiram que esta permite conhecer os comportamentos do(a) educando(a) fora da ala da família e que permite trabalhar em conjunto para o bem do aluno. Por sua vez foram somente os encarregados de educação do 1º CEB que deram respostas que se inseriram nas categorias e, f, g e h. Em relação aos encarregados de educação que não justificaram a sua opção anterior, também esta percentagem se divide de igual forma pelos encarregados de educação da educação pré-escolar e pelos encarregados de educação do 1º CEB:

De seguida pediu-se aos encarregados de educação que, através de uma questão de resposta aberta referissem se acham importante reunir-se com o(a) educador(a)/professor(a) do(a) seu(sua) educando(a) e que justificassem a sua resposta.

**Tabela 58 - Importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Resposta	n	%
Sim	49	84,5%
Não	0	0,0%
N/R	9	15,5%



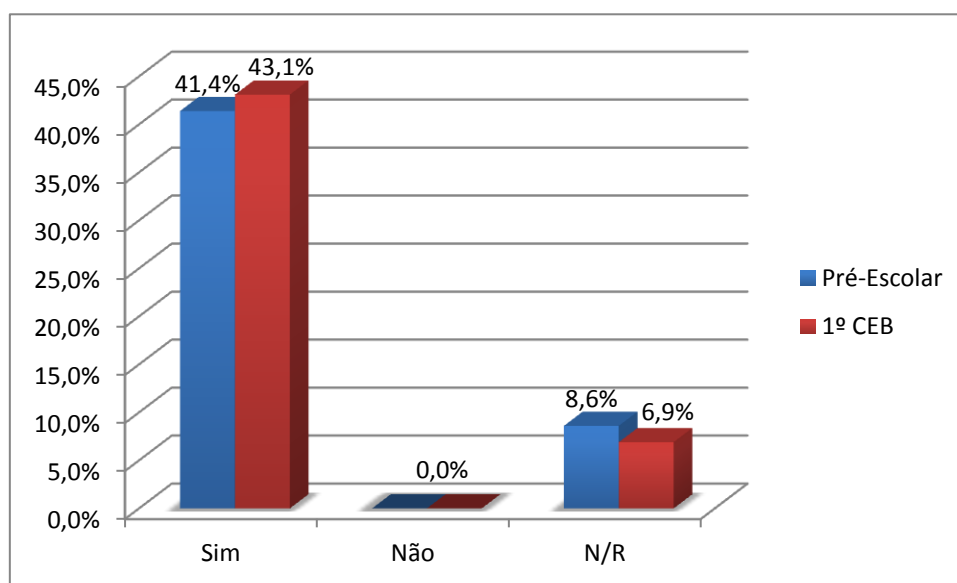
**Gráfico 70 - Importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

A grande maioria dos encarregados de educação respondeu afirmativamente no que diz respeito à importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a), 84,5% (49). Nenhum encarregado de educação referiu o contrário e 15,5% (9) dos encarregados de educação não respondeu à questão.

Ao dividirem-se os dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se os seguintes dados:

**Tabela 59 - Importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Resposta	Ciclo de ensino	n	%
Sim	Pré-Escolar	24	41,4%
	1º CEB	25	43,1%
Não	Pré-Escolar	0	0,0%
	1º CEB	0	0,0%
N/R	Pré-Escolar	5	8,6%
	1º CEB	4	6,9%



**Gráfico 71 - Importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Foram os encarregados de educação do 1º CEB que mais referiram a importância de se reunir com o(a) professor(a), no entanto, a diferença de percentagem para os encarregados de educação da educação pré-escolar é mínima.

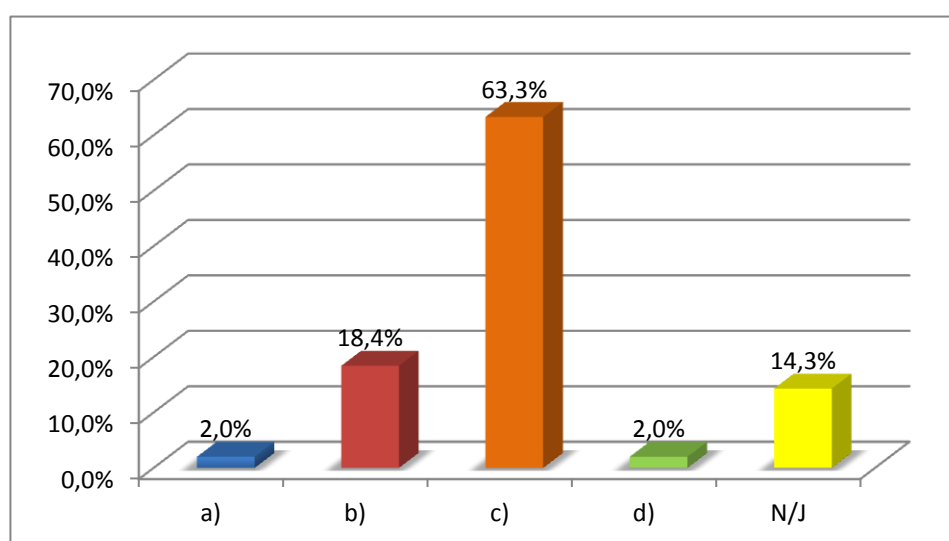


Por sua vez, foram estes últimos encarregados de educação que não responderam em maior percentagem à questão.

No que diz respeito às justificações foi necessário mais uma vez, proceder-se à análise de conteúdo de forma agrupar as respostas em diversas categorias. Há ainda que ter em conta que para a análise dos resultados se vai ter em conta um universo de participantes de 49 encarregados de educação (aqueles que responderam à questão anterior). As categorias podem apresentar-se na tabela seguinte:

**Tabela 60 – Justificações da importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

	<b>Justificação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Para manter uma boa relação entre ambos.	1	2,0%
b)	Permite-me ajudar no desenvolvimento, na aprendizagem e/ou mudanças de comportamentos do(a) educando(a) bem como, ajudando-o(a) da melhor forma	9	18,4%
c)	Para receber informação acerca do(a) meu(minha) educando(a).	31	63,3%
d)	Para manter uma relação de complementaridade.	1	2,0%
	N/J	7	14,3%



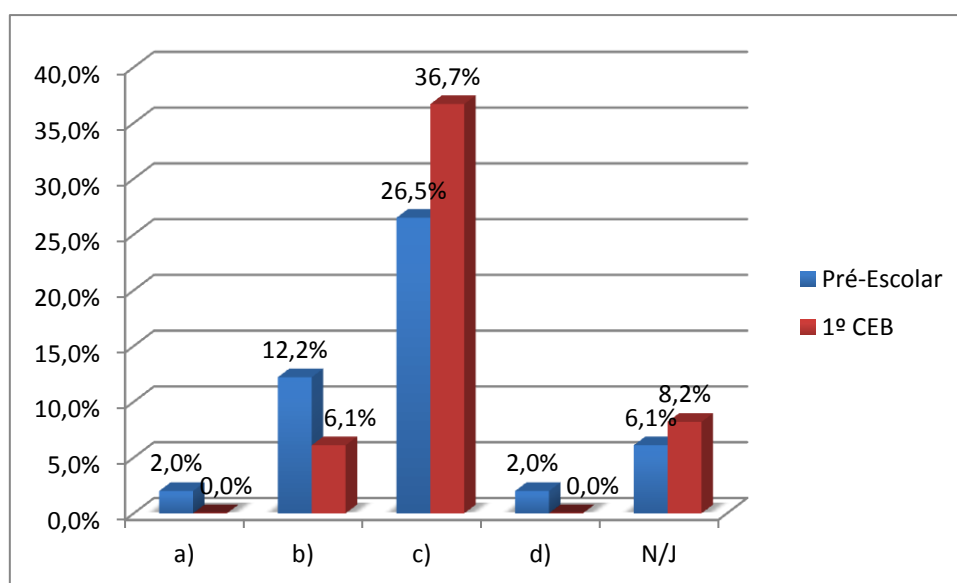
**Gráfico 72 - Justificações da importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

A maioria dos encarregados de educação justificou a sua resposta afirmativa em relação à importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) do(a) seu(sua) educando(a) com o facto de ser a forma de receber informação acerca do(a) meu(minha) educando(a), sendo que a percentagem de encarregados de educação que fez afirmações neste sentido foi de 63,3% (31). Seguiram-se as justificações que se inseriam na categoria b) permite-me ajudar no desenvolvimento, na aprendizagem e/ou mudanças de comportamentos do(a) educando(a) bem como, ajudando-o(a) da melhor forma, com 18,4% dos encarregados de educação (9). As categorias a e d, foram aquelas que tiveram menos respostas que se pudessem inserir nas mesmas, sendo que cada uma contou com a escolha de 2,0% dos encarregados de educação (1). Em relação aos encarregados de educação que não justificaram as razões da sua resposta anterior, foram alguns, 14,3% (7).

A fim de se perceber melhor quais foram os encarregados de educação que mais deram respostas que se inseriam nas determinadas categorias procedeu-se à divisão dos dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB.

**Tabela 61 - Justificações da importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

	<b>Justificação</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Para manter uma boa relação entre ambos.	Pré-Escolar	1	2,0%
		1º CEB	0	0,0%
b)	Permite-me ajudar no desenvolvimento, na aprendizagem e/ou mudanças de comportamentos do(a) educando(a) bem como, ajudando-o(a) da melhor forma	Pré-Escolar	6	12,2%
		1º CEB	3	6,1%
c)	Para receber informação acerca do(a) meu(minha) educando(a).	Pré-Escolar	13	26,5%
		1º CEB	18	36,7%
d)	Para manter uma relação de complementaridade.	Pré-Escolar	1	2,0%
		1º CEB	0	0,0%
N/J		Pré-Escolar	3	6,1%
		1º CEB	4	8,2%



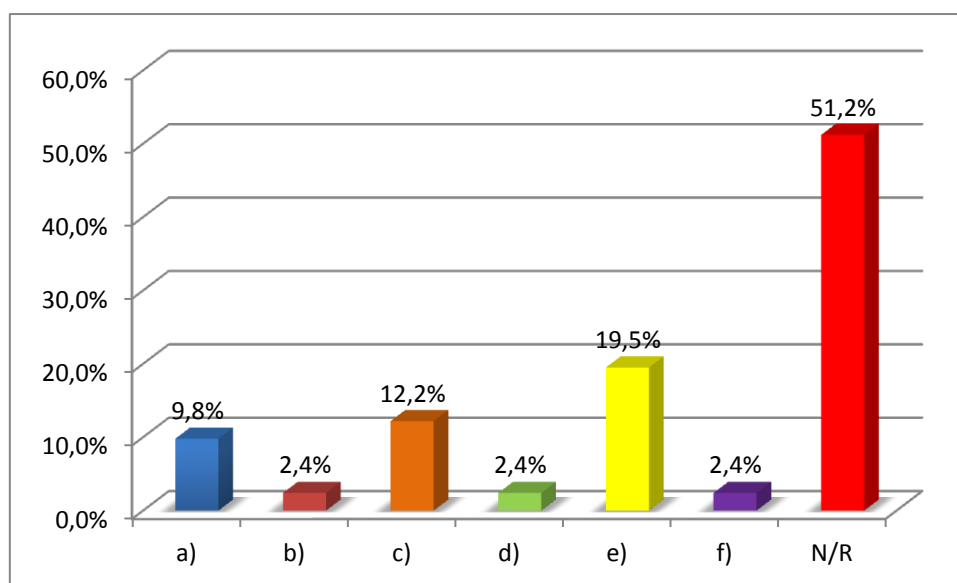
**Gráfico 73 - Justificações da importância de se reunir com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação à categoria em que se inseriu a maior parte das justificações dos encarregados de educação foi maior a percentagem de encarregados de educação do 1º CEB. Já em relação à categoria b, foi maior a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar que deram respostas que se inseriram nessa categoria. Somente os encarregados de educação da educação pré-escolar deram respostas que se inseriram nas categorias a e d. Em relação aos encarregados de educação que não justificaram a sua opção anterior, foi maior a percentagem de encarregados de educação do 1º CEB.

Pedi-se de seguida que mais uma vez através de uma questão de resposta aberta, os encarregados de educação dissessem o que é para eles a relação escola-família e quais são os seus principais objetivos. Procedeu-se assim à análise de conteúdo de forma agrupar as respostas em diversas categorias. Para além disso, como se pediam duas coisas na questão, também se procedeu à análise individual das representações da relação escola-família e de seguida os principais objetivos que os encarregados de educação referem acerca da mesma. Importa ainda referir que somente 41 dos encarregados de educação que participaram neste estudo, responderam a esta questão, sendo que foi esse o número total de participantes contabilizado para esta questão.

**Tabela 62 - Representações da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Categorias de resposta				n	%
a)	Uma parceria/trabalho lado a lado/complementaridade.			4	9,8%
b)	Processo de interajuda.			1	2,4%
c)	Ligação/criação de laços.			5	12,2%
d)	Relação de confiança.			1	2,4%
e)	Relação de intercâmbio de informação/comunicação.			8	19,5%
f)	Participação no processo de ensino-aprendizagem.			1	2,4%
N/R				21	51,2%



**Gráfico 74 - Representações da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

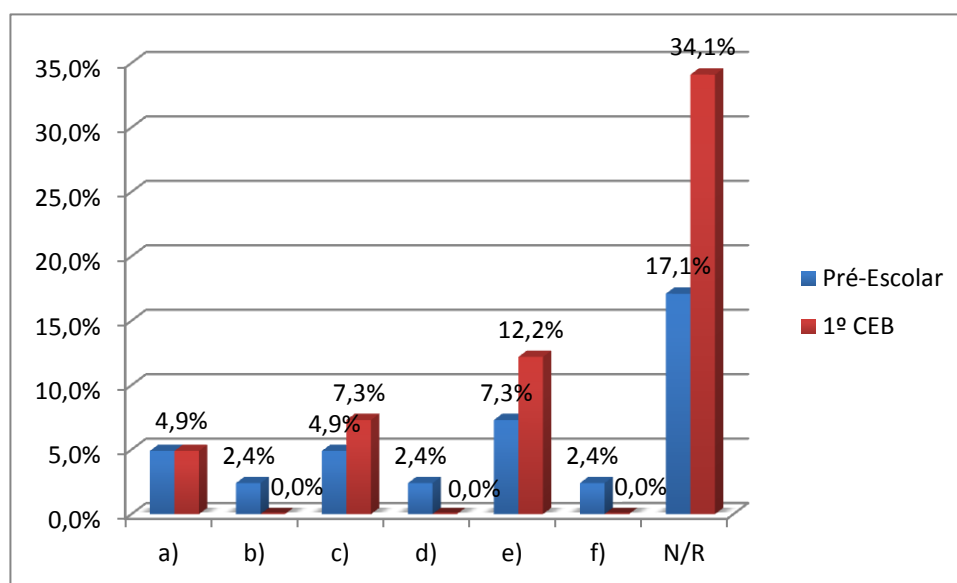
A maioria dos 41 encarregados de educação que respondeu a esta questão, não respondeu sobre o que é para eles a relação escola-família (N/R, 51,2%). Em relação aos encarregados de educação que deram uma resposta no sentido de explicar o que para eles é a relação escola-família, 19,5% (8) deram respostas que se inseriram na categoria que refere que é uma relação de intercâmbio de informação/comunicação. Seguiu-se a categoria que define a relação escola-família

como uma relação de ligação/criação de laços, sendo que as respostas de 12,2% (5) dos encarregados de educação foram neste sentido. A relação escola-família como uma relação de parceria/trabalho lado a lado/complementaridade foi a escolha de 9,8% (4) encarregados de educação. Em relação às categorias b, d e f, somente 2,4% (1) dos encarregados de educação deu respostas nesse sentido.

Ao dividirem-se os dados pelos encarregados de educação da educação pré-escolar e pelos encarregados de educação do 1º CEB obtém-se os seguintes dados:

**Tabela 63 - Representações da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

	<b>Justificação</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Uma parceria/trabalho lado a lado/complementaridade.	Pré-Escolar	2	4,9%
		1º CEB	2	4,9%
b)	Processo de interajuda.	Pré-Escolar	1	2,4%
		1º CEB	0	0,0%
c)	Ligação/criação de laços.	Pré-Escolar	2	4,9%
		1º CEB	3	7,3%
d)	Relação de confiança.	Pré-Escolar	1	2,4%
		1º CEB	0	0,0%
e)	Relação de intercâmbio de informação/comunicação	Pré-Escolar	3	7,3%
		1º CEB	5	12,2%
f)	Participação no processo de ensino-aprendizagem	Pré-Escolar	1	2,4%
		1º CEB	0	0,0%
N/J		Pré-Escolar	7	17,1%
		1º CEB	14	34,1%



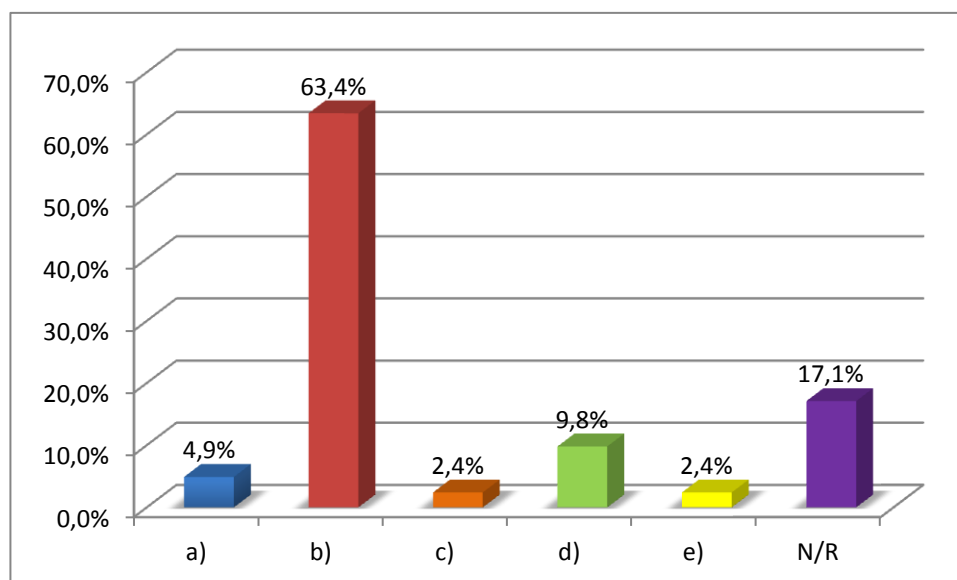
**Gráfico 75 - Representações da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação aos encarregados de educação que referiram a relação escola-família como uma relação de parceria/trabalho lado a lado/complementaridade a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar e de encarregados de educação do 1º CEB é igual. Somente os encarregados de educação da educação pré-escolar deram respostas que se enquadram na relação escola-família como um processo de interajuda, bem como, a relação escola-família como uma relação de confiança e a relação escola-família como uma participação no processo de ensino-aprendizagem. Foram mais os encarregados de educação do 1º CEB que deram respostas no âmbito da categoria que refere a relação escola-família como uma ligação/criação de laços, bem como, a relação escola-família como uma relação de intercâmbio de informação/comunicação. Em relação aos encarregados de educação que deram respostas mas que as mesmas não respondiam ao que era questionado, foi maior a percentagem de encarregados de educação do 1º CEB que o fez.

Partindo para a segunda parte da questão, que pretendia saber quais os principais objetivos que os encarregados de educação viam na relação escola-família, criaram-se as seguintes categorias de resposta:

**Tabela 64 - Principais objetivos da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

	<b>Categorias de resposta</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Para o aluno se sentir bem e integrado.	2	4,9%
b)	Promover o desenvolvimento, a aprendizagem do aluno.	26	63,4%
c)	Integrar a educação (para que se reaja da mesma forma na escola e em casa).	1	2,4%
d)	Transmissão de informação/ajuda/colaboração.	4	9,8%
e)	Ajudar o encarregado de educação quando tem problemas com o(a) seu(sua) educando(a).	1	2,4%
	N/R	7	17,1%



**Gráfico 76 - Principais objetivos da relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

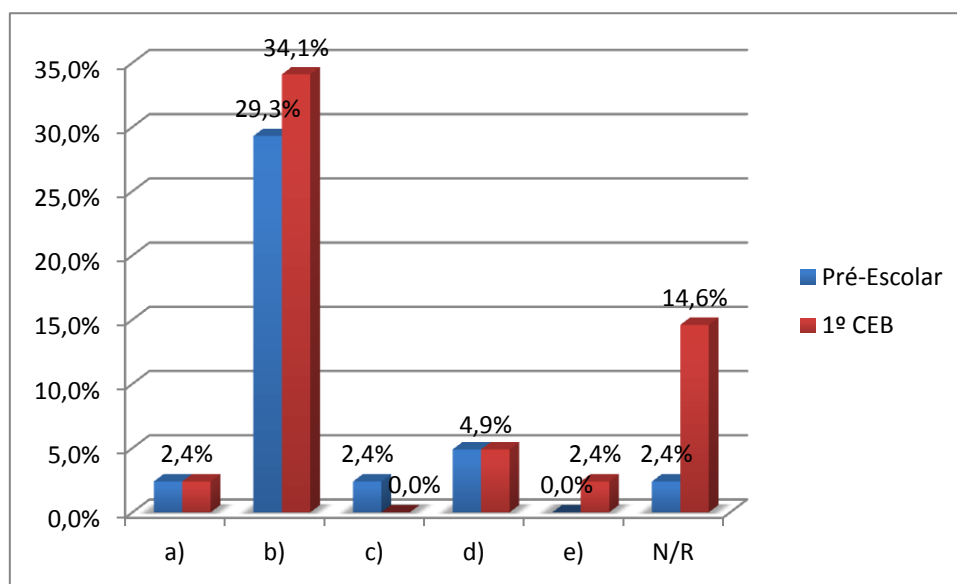
A maioria dos 41 encarregados de educação que respondeu à questão deu as suas respostas em relação aos principais objetivos da relação escola-família no sentido de que estes são a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, 63,4% (26) dos encarregados de educação respondeu dessa forma. Já 9,8% (4) dos encarregados de educação deu respostas que se inserem na categoria d) a transmissão de informação/ajuda e colaboração e 4,9% (2) contribuir para que o aluno se sinta bem e integrado. Em relação aos objetivos de integrar a educação e como forma de ajudar o encarregado de educação quando tem problemas com o(a) seu(sua) educando(a) somente 2,4% (1) dos encarregados de educação referiu objetivos que se integram em cada uma dessas categorias. Somente 17,1% (7) dos encarregados de educação não referiu objetivos da relação escola-família.

Quando se dividem os dados pelos encarregados de educação da educação pré-escolar e pelos encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 65 - Principais objetivos da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Categorias de resposta		Ciclo de ensino	n	%
a)	Para o aluno se sentir bem e integrado.	Pré-Escolar	1	2,4%
		1º CEB	1	2,4%
b)	Promover o desenvolvimento, a aprendizagem do aluno.	Pré-Escolar	12	29,3%
		1º CEB	14	34,1%
c)	Integrar a educação (para que se reaja da mesma forma na escola e em casa).	Pré-Escolar	1	2,4%
		1º CEB	0	0,0%
d)	Transmissão de informação/ajuda/colaboração.	Pré-Escolar	2	4,9%
		1º CEB	2	4,9%
e)	Ajudar o encarregado de educação quando tem problemas com o(a) seu(sua) educando(a).	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	1	2,4%
N/J		Pré-Escolar	1	2,4%
		1º CEB	6	14,6%





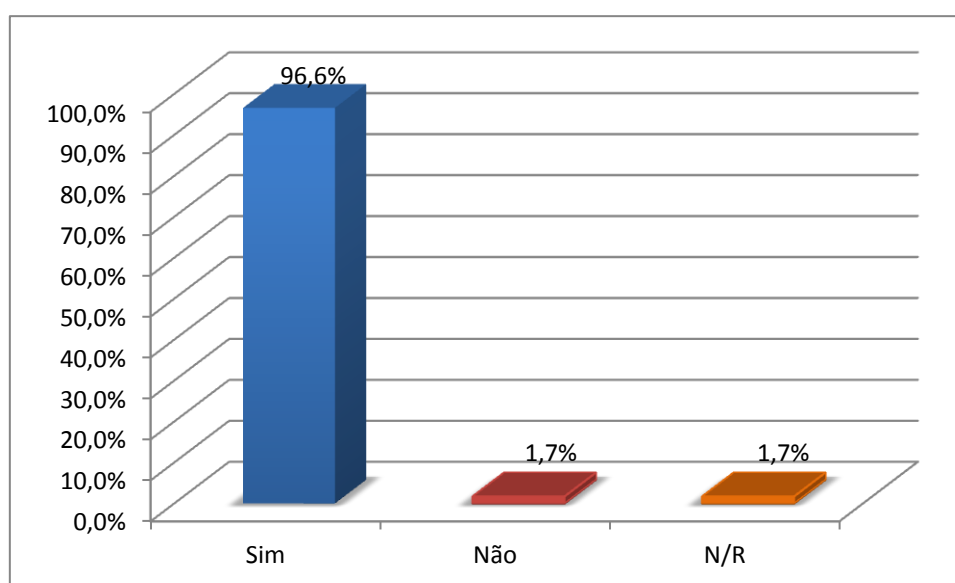
**Gráfico 77 - Principais objetivos da relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação à categoria onde se enquadrou a maioria das respostas dos encarregados de educação, foram mais os encarregados de educação do 1º CEB que participaram nessa percentagem. A percentagem dos encarregados de educação que deu respostas que se enquadravam na categoria de ter como principal objetivo o aluno sentir-se bem e integrado divide-se de forma igual pelos encarregados de educação da educação pré-escolar e pelos encarregados de educação do 1º CEB. Sendo que, a mesma situação se repete na categoria d) transmissão de informação/ajuda/colaboração, no entanto estes valores são mais altos do que na categoria a. Somente os encarregados de educação da educação pré-escolar deram respostas que se enquadram no objetivo de integrar a educação (para que se reaja da mesma forma na escola e em casa e somente os encarregados de educação do 1º CEB deram respostas que se integram na categoria c) ajudar o encarregado de educação quando tem problemas com o(a) seu(sua) educando(a). Em relação aos encarregados de educação que não referiram quais são os para si os principais objetivos da relação escola família, é a percentagem dos encarregados de educação do 1º CEB que mais contribuiu para o valor total.

Quando se questionaram os encarregados de educação se achavam que mantêm uma boa relação escola-família obtiveram-se os seguintes dados:

**Tabela 66 - Boa relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Resposta	n	%
Sim	56	77,6%
Não	1	20,7%
N/R	1	1,7%



**Gráfico 78 - Boa relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

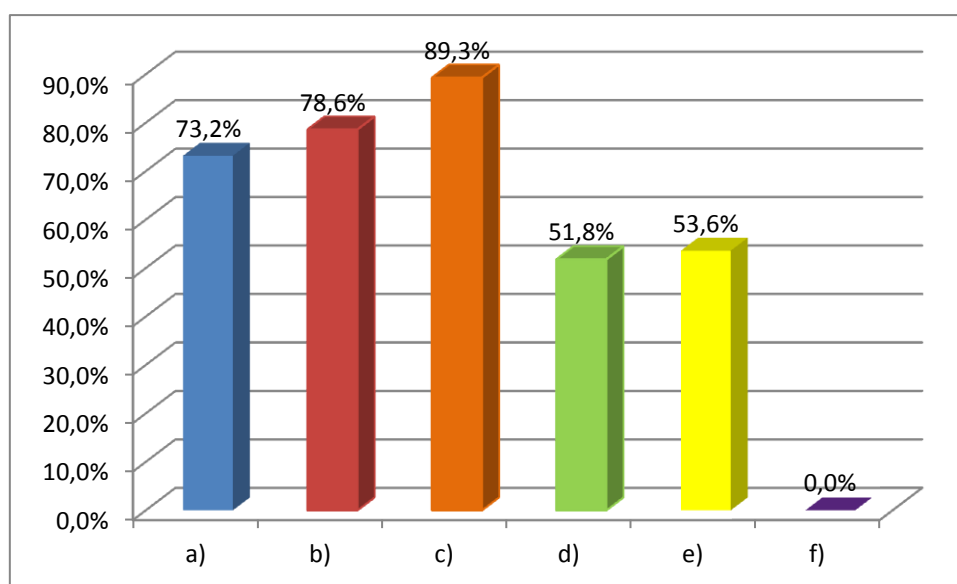
A grande maioria dos encarregados de educação afirma manter uma boa relação escola-família, consistindo esta resposta na escolha de 96,9% (56) dos participantes neste estudo. Somente 1,7% (1) dos encarregados de educação referiu não achar que mantenha uma boa relação escola-família e 1,7% (1) não respondeu.

Pela clareza dos dados não se achou necessário proceder a uma análise detalhada em termos de encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB.

Pediu-se de seguida aos encarregados de educação que referiram manter uma boa relação escola-família que procurassem justificar a sua resposta com base em frases que foram indicadas, assinalando as opções que consideravam que melhor se adequam. Também nesta questão, como em outras já referidas anteriormente, cada encarregado de educação teve oportunidade de escolher mais do que uma resposta. É contabilizado um universo de 56 encarregados de educação uma vez que foi este o número de participantes que respondeu afirmativamente.

**Tabela 67 - Justificações acerca da boa relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

	<b>Frequência</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Comunico frequentemente com o(a) educador(a)/professor(a).	41	73,2%
b)	Participo nas reuniões.	44	78,6%
c)	Estou atento(a) a todas as comunicações da escola.	50	89,3%
d)	Prontifico-me a ajudar sempre que necessário.	29	51,8%
e)	Estou disponível sempre que é solicitada a minha presença na escola, seja para ajudar numa festa ou para reunir com o(a) educador(a)/professor(a).	30	53,6%
f)	Outros motivos.	0	0,0%



**Gráfico 79 - Justificações acerca da boa relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação às justificações dadas pelos encarregados de educação para a resposta afirmativa em relação ao estabelecimento de uma boa relação escola-família observou-se a escolha de várias opções consecutivamente. A frase que reuniu a maior percentagem de escolha dos encarregados de educação foi a frase c) estou atento(a) a todas as comunicações da escola. Esta frase foi a escolha ou uma das escolhas de 89,3% (50) dos encarregados de educação que responderam a esta questão. Segue-se a frase b) participo nas reuniões, a qual foi escolhida por 78,6% (44) dos encarregados de educação. Também a frase a) comunico frequentemente com o(a) educador(a)/professor(a) foi selecionada por mais de metade dos encarregados de educação, 73,2% (41). A frase e) estou disponível sempre que é solicitada a minha presença na escola, seja para ajudar numa festa ou para reunir com o(a) educador(a)/professor(a) foi escolhida por 53,6% (30) dos encarregados de educação e a frase d) prontifico-me a ajudar sempre que necessário foi a menos escolhida, tendo ainda no entanto sido escolha para mais de metade dos 56 encarregados de educação que responderam a esta questão correspondendo a 51,8% (29). Nenhum encarregado de educação referiu outros motivos para justificar a sua afirmação acerca do estabelecimento de uma boa relação escola-família.

Quando se dividem os dados pelos encarregados de educação da educação pré-escolar e pelos encarregados de educação do 1º CEB observa-se o seguinte panorama:

**Tabela 68 - Justificação acerca da boa relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

	<b>Frases</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Comunico frequentemente com o(a) educador(a)/professor(a).	Pré-Escolar	19	33,9%
		1º CEB	22	39,3%
b)	Participo nas reuniões.	Pré-Escolar	21	37,5%
		1º CEB	23	41,1%
c)	Estou atento(a) a todas as comunicações da escola.	Pré-Escolar	26	46,4%
		1º CEB	24	42,9%
d)	Prontifico-me a ajudar sempre que necessário.	Pré-Escolar	13	23,2%
		1º CEB	16	28,6%
e)	Estou disponível sempre que é solicitada a minha presença na escola, seja para ajudar numa festa ou para reunir com o(a) educador(a)/professor(a).	Pré-Escolar	17	30,4%
		1º CEB	13	23,2%
f)	Outros motivos.	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	0	0,0%

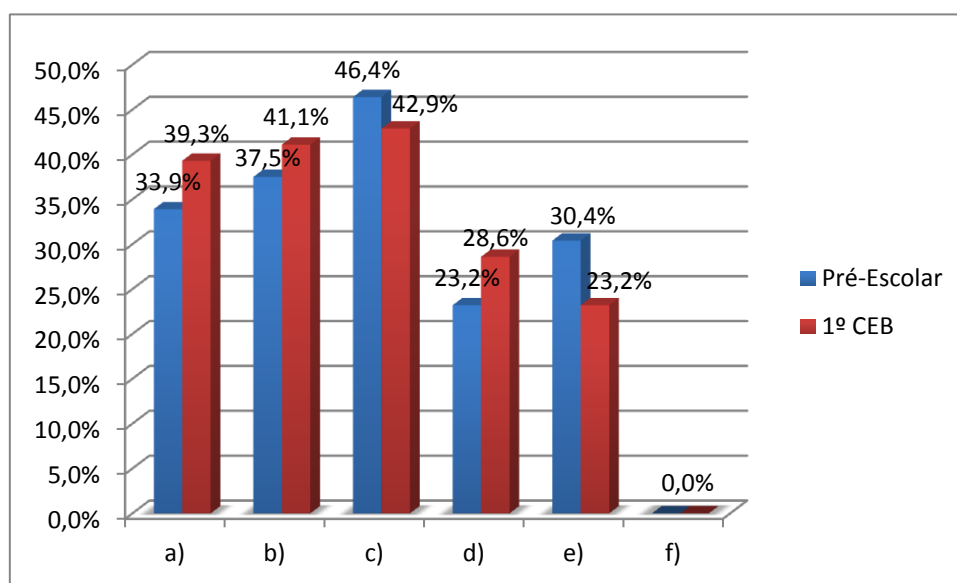


Gráfico 80 - Justificação acerca da boa relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)

Em relação à divisão dos dados, não existem grandes diferenças de percentagens de escolhas das frases dos encarregados de educação da educação pré-escolar para os encarregados de educação do 1º CEB, no entanto pode-se referir que as frases a, b e d foram escolhidas por uma percentagem maior de encarregados de educação do 1º CEB e as frases c e e por uma maior percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar.

## Objetivo 6

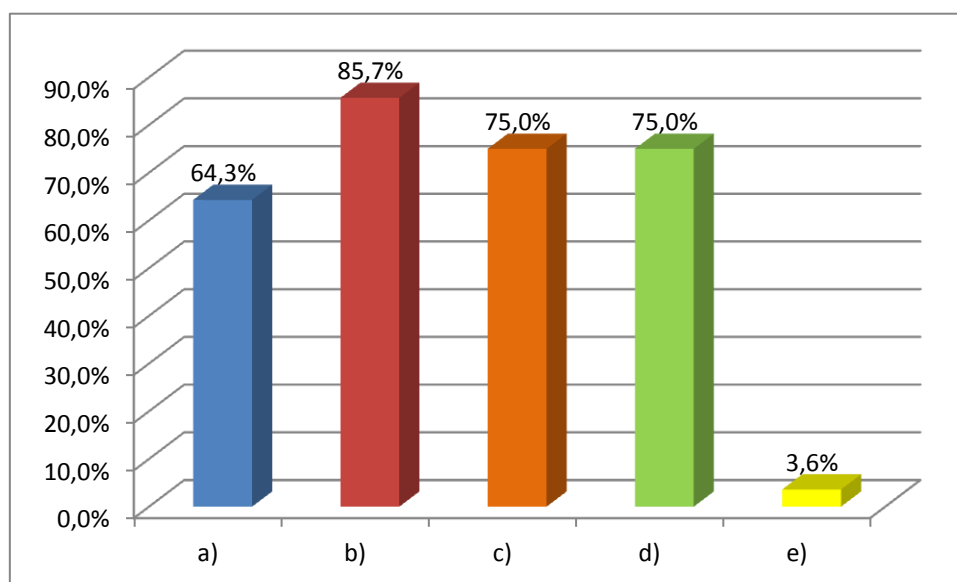
De forma a **identificar as vantagens que os encarregados de educação veem na relação escola-família** foram colocadas várias questões, são elas: 3.17 e 3.18.

Em primeiro lugar foi pedido que os encarregados de educação seleccionassem, de uma série de frases relativas à relação escola-família, as que consideravam adequadas. Esta questão pretendia identificar as vantagens que os encarregados de educação veem na relação escola-família para si mesmos como encarregados de educação.

Somente 56 encarregados de educação responderam a esta questão, sendo esse o número com que se irá trabalhar na análise desta primeira questão.

**Tabela 69 - Vantagens da relação escola-família para o encarregado de educação (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

	<b>Frases</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Permite que seja um encarregado de educação mais atento.	36	64,3%
b)	Permite-me saber as dificuldades do(a) meu(minha) educando(a) e ajudá-lo(a).	48	85,7%
c)	Permite que tenha informação de como se comporta o(a) meu(minha) educando(a) em outras situações quando está na ausência do encarregado de educação.	42	75,0%
d)	Permite-me saber que serei avisado(a) se algo estiver fora do normal no dia-a-dia do(a) meu(minha) educando(a).	42	75,0%
e)	Não acho que a relação escola-família traga benefícios como encarregado de educação	2	3,6%



**Gráfico 81 - Vantagens da relação escola-família para o encarregado de educação (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

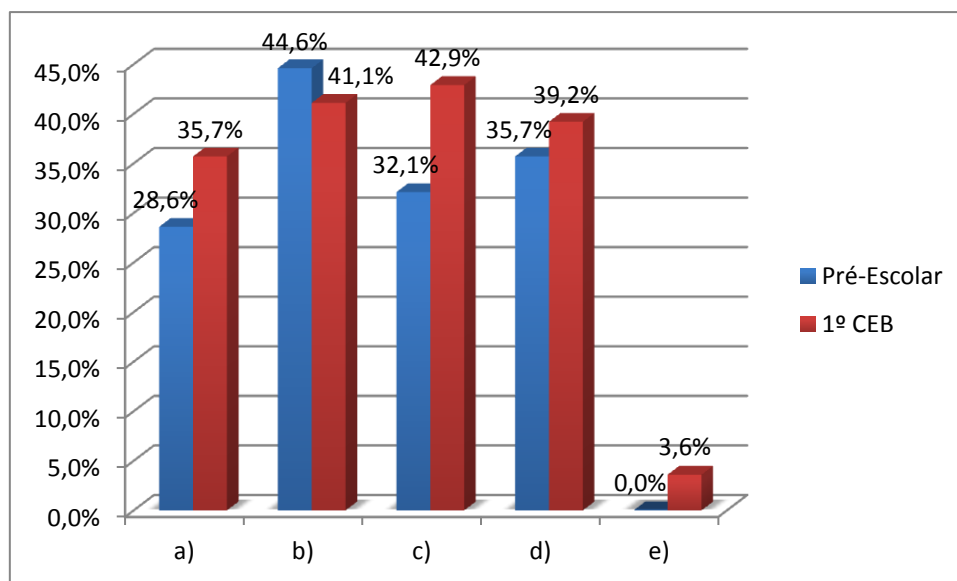
A frase mais selecionada pelos encarregados de educação foi a b) permite-me saber as dificuldades do(a) meu(minha) educando(a) e ajudá-lo(a), tendo sido selecionada por 87,5% (48) dos encarregados de educação. De seguida a frase c) permite que tenha informação de como se comporta o(a) meu(minha) educando(a) em outras situações quando está na ausência do encarregado de educação e a frase d) permite-se saber que serei avisado(a) se algo estiver fora do normal no dia-a-dia do(a) meu(minha) educando(a) foram ambas selecionadas por 75,0% (42) dos encarregados de educação. Também a frase a) permite que seja um encarregado de educação mais atento, foi bastante selecionada, por 64,3% (36) dos encarregados de educação. Somente 3,6% (2) dos encarregados de educação que responderam a esta questão referiu não achar que a relação escola-família traga benefícios como encarregado de educação.

Quando dividimos os dados obtidos pelos encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB obtemos os seguintes dados:

**Tabela 70 - Vantagens da relação escola-família para o encarregado de educação (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

	<b>Frases</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Permite que seja um encarregado de educação mais atento.	Pré-Escolar	16	28,6%
		1º CEB	20	35,7%
b)	Permite-me saber as dificuldades do(a) meu(minha) educando(a) e ajudá-lo(a).	Pré-Escolar	25	44,6%
		1º CEB	23	41,1%
c)	Permite que tenha informação de como se comporta o(a) meu(minha) educando(a) em outras situações quando está na ausência do encarregado de educação.	Pré-Escolar	18	32,1%
		1º CEB	24	42,9%
d)	Permite-me saber que serei avisado(a) se algo estiver fora do normal no dia-a-dia do(a) meu(minhas) educando(a)..	Pré-Escolar	20	35,7%
		1º CEB	22	39,3%
e)	Não acho que a relação escola-família traga benefícios como encarregado de educação	Pré-Escolar	0	0,0%
		1º CEB	2	3,6%





**Gráfico 82 - Vantagens da relação escola-família para o encarregado de educação (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

As diferenças mais significativas ocorrem na escolha das respostas a e c, sendo os encarregados de educação do 1º CEB, aqueles que mais selecionaram estas duas frases. Também a frase d obteve uma maior percentagem de escolha da parte dos encarregados de educação do 1º CEB, no entanto não é uma diferença muito significativa. Somente a frase b teve uma maior percentagem de escolha pelos encarregados de educação da educação pré-escolar. São estes mesmos encarregados de educação os únicos que selecionaram a opção e.

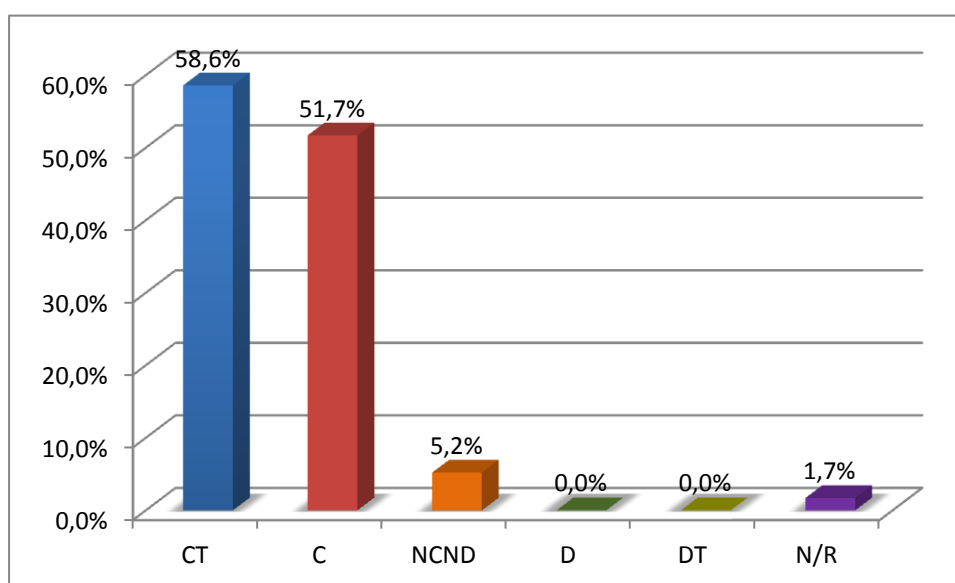
De seguida quis-se saber o grau de concordância dos encarregados de educação com uma série de frases relativas à influência (e vantagens) que acham que a relação escola-família pode ter no(a) seu(sua) educando(a).

		Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo Nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
a)	O(a) meu(minha) educando(a) sente-se mais seguro(a) ao saber que se houver algum problema eu e o(a) educador(a)/professor(a) estaremos em contacto e tudo faremos para o resolver.					
b)	O(a) meu(minha) educando(a) porta-se melhor se souber que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a).					
c)	O(a) meu(minha) educando(a) esforça-se mais sabendo que estou em contacto com o educador(a)/professor(a).					
d)	O(a) meu(minha) educando(a) sente-se motivado(a) quando participo em atividades da escola.					
e)	Os resultados do(a) meu(minha) educando(a) podem melhorar se for mantendo contacto com o(a) educador(a)/professor(a) na medida em que posso trabalhar com ele(a) em casa de forma mais apropriada.					
f)	O contacto entre a escola e a família não influencia o(a) meu(minha) educando(a).					

**Quadro 16 - Grau de concordância com as frases relativas às vantagens da relação escola família para o educando**

**Tabela 71 - Influência da relação escola-família no(a) educando(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

		<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NCND</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>N/R</b>
a)	n	30	34	3	0	0	1
	%	51,7%	58,6%	5,2%	0,0%	0,0%	1,7%
b)	n	16	18	13	6	0	5
	%	27,6%	31,0%	22,4%	10,3%	0,0%	8,6%
c)	n	10	26	13	4	0	5
	%	17,2%	44,8%	22,4%	6,9%	0,0%	8,6%
d)	n	23	24	7	0	1	3
	%	39,7%	41,4%	12,1%	0,0%	1,7%	5,2%
e)	n	21	28	5	0	0	4
	%	36,2%	48,3%	8,6%	0,0%	0,0%	6,9%
f)	n	5	6	10	5	18	14
	%	8,6%	10,3%	17,2%	8,6%	31,0%	24,1%



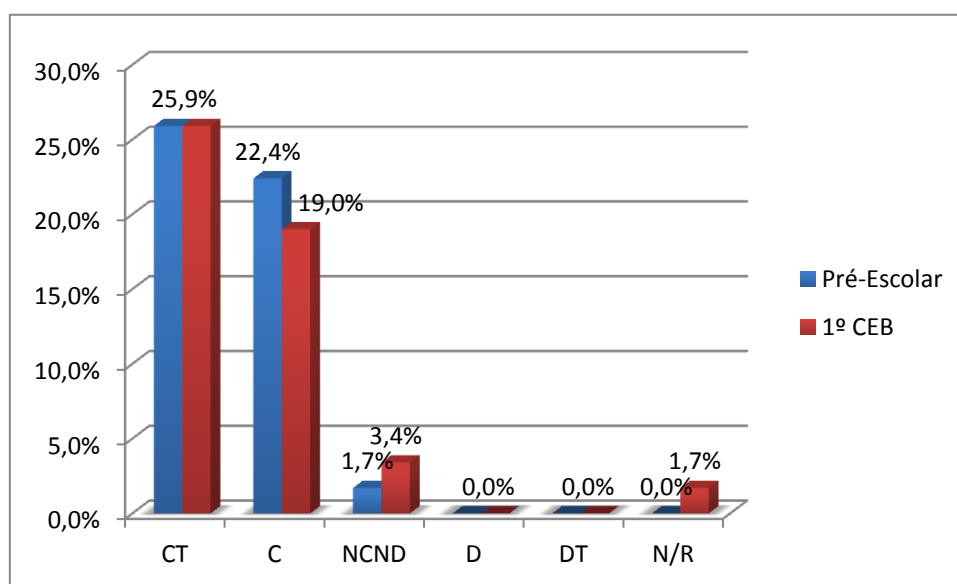
**Gráfico 83 - Grau de concordância com a frase a) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se mais seguro(a) ao saber que se houver algum problema eu e o(a) educador(a)/professor(a) estaremos em contacto e tudo faremos para o resolver (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase a) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se mais seguro(a) ao saber que se houver algum problema eu e o(a) educador(a)/professor(a) estaremos em contacto e tudo faremos para o resolver, a maioria dos encarregados de educação afirmou concordar totalmente com a mesma, 58,6% (30). Também uma grande parte dos encarregados de educação referiu concordar com a frase, 51,7% (24). Somente 5,2% (3) dos encarregados de educação referiu não concordar nem discordar da frase e 1,7% (1) não a classificou.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

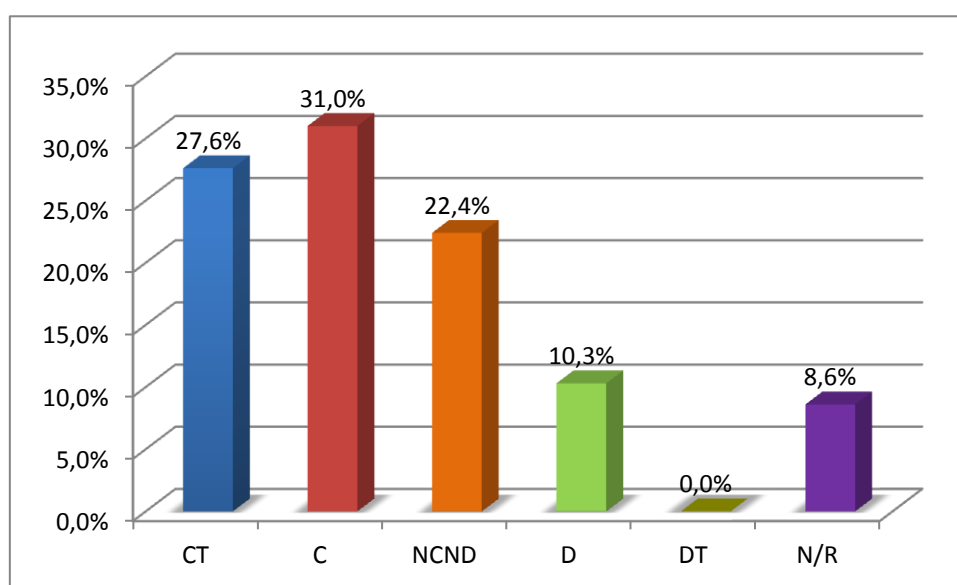
**Tabela 72 - Grau de concordância com a frase a) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se mais seguro(a) ao saber que se houver algum problema eu e o(a) educador(a)/professor(a) estaremos em contacto e tudo faremos para o resolver (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	15	13	1	0	0	0
	%	25,9%	22,4%	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%
1º CEB	n	15	11	2	0	0	1
	%	25,9%	19,0%	3,4%	0,0%	0,0%	1,7%



**Gráfico 84 - Grau de concordância com a frase a) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se mais seguro(a) ao saber que se houver algum problema eu e o(a) educador(a)/professor(a) estaremos em contacto e tudo faremos para o resolver (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação ao grau de concordância que teve mais encarregados de educação a escolhê-lo, o concordo totalmente, dividiu-se de igual forma pelos encarregados de educação da educação pré-escolar e pelos encarregados de educação do 1º CEB. Já em relação ao grau de concordância concordo, foi maior a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar que o seleccionou, não se verificando, uma grande diferença de percentagens. Os encarregados de educação do 1º CEB foram aqueles que mais seleccionaram a opção nem concordo nem discordo e foram somente estes que não classificaram a frase.



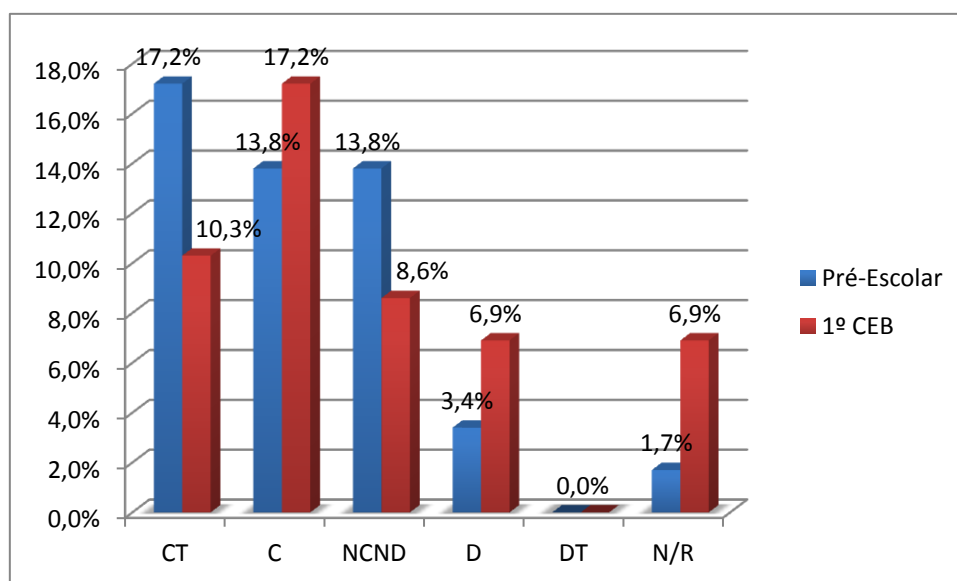
**Gráfico 85 - Grau de concordância com a frase b) o(a) meu(minha) educando(a) porta-se melhor se souber que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

A grande maioria dos encarregados de educação mostrou concordar que o seu contacto com o(a) educador(a)/professor(a) influencia o comportamento do(a) seu(sua) educando(a) pela forma positiva, sendo que, 31,0% (18) referiu concordar com a afirmação e 27,6% (16) concordar totalmente com a mesma. A percentagem de encarregados de educação que seleccionou a opção não concordo nem discordo foi ainda elevada, 22,4% (13) e somente 10,3% (6) referiu discordar da frase. Esta frase não foi classificada de acordo com o grau de concordância por 8,6% (5) dos encarregados de educação.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 73 - Grau de concordância com a frase b) o(a) meu(minha) educando(a) porta-se melhor se souber que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

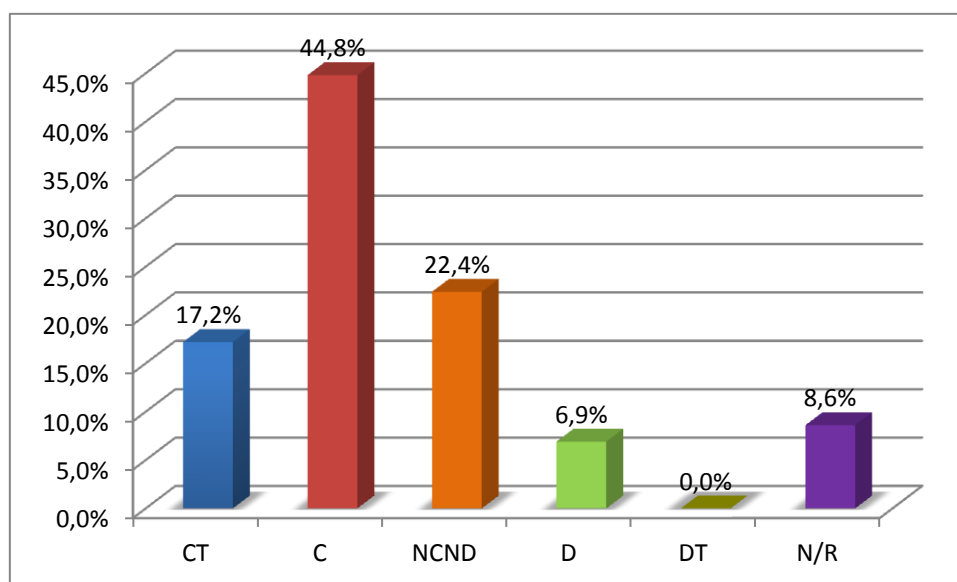
		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	10	8	8	2	0	1
	%	17,2%	13,8%	13,8%	3,4%	0,0%	1,7%
1º CEB	n	6	10	5	4	0	4
	%	10,3%	17,2%	8,6%	6,9%	0,0%	6,9%



**Gráfico 86 - Grau de concordância com a frase b) o(a) meu(minha) educando(a) porta-se melhor se souber que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

São os encarregados de educação da educação pré-escolar que constituem a maior percentagem dos encarregados de educação que afirmou concordar totalmente com a frase, bem como, são também aqueles que constituem a maior percentagem dos que afirmou não concordar nem discordar com a mesma. Por sua vez foi maior a percentagem de encarregados de educação do 1º CEB que revela concordar com a

frase bem como, discordar dela. Em relação à percentagem de encarregados de educação que não classificaram a frase foi maior nos encarregados de educação do 1º CEB.



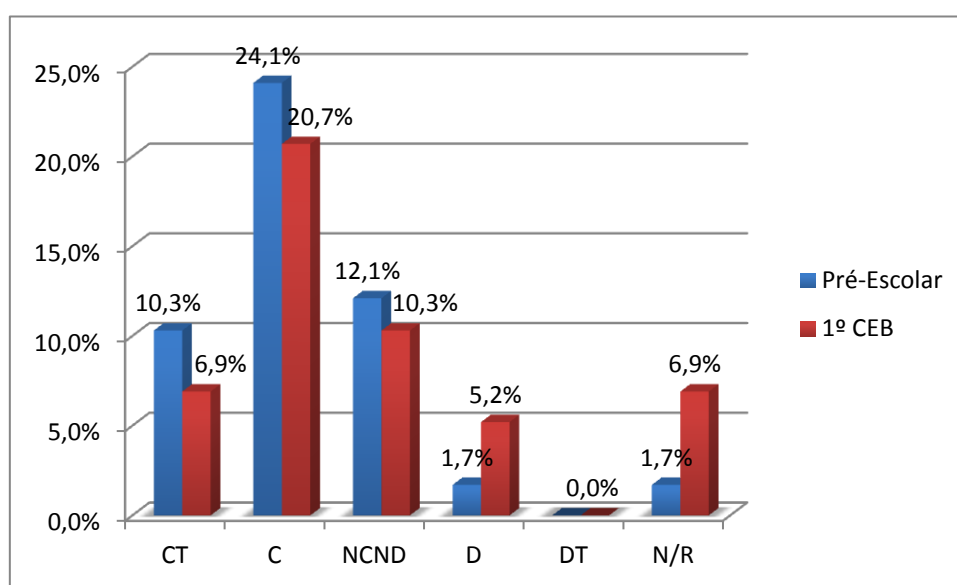
**Gráfico 87 - Grau de concordância com a frase c) o(a) meu(minha) educando(a) esforça-se mais sabendo que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à frase c) o(a) meu(minha) educando(a) esforça-se mais sabendo que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a), grande parte dos encarregados de educação afirmou concordar com a frase, 44,8% (26) e 17,2% (10) afirma concordar totalmente. A percentagem de encarregados de educação que afirmou não concordar nem discordar é tal como na frase anterior, relativamente alta, 22,4% (13) dos encarregados de educação selecionou esse grau de concordância. Somente 6,9% (4) dos encarregados de educação referiu discordar da frase e 8,6% (5) não referiu nenhum grau de concordância para a mesma.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 74 - Grau de concordância com a frase c) o(a) meu(minha) educando(a) esforça-se mais sabendo que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

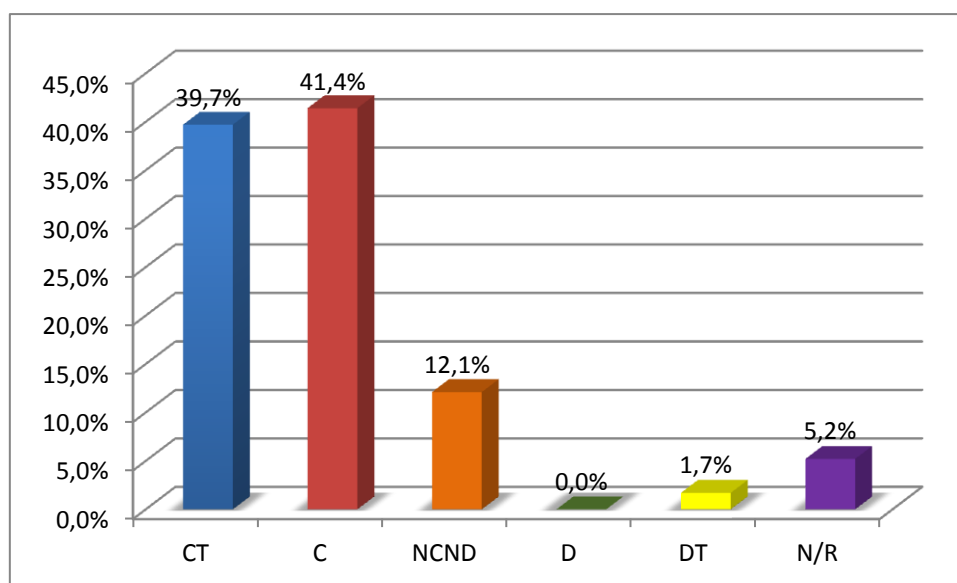
		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	6	14	7	1	0	1
	%	10,3%	24,1%	12,1%	1,7%	0,0%	1,7%
1º CEB	n	4	12	6	3	0	4
	%	6,9%	20,7%	10,3%	5,2%	0,0%	6,9%



**Gráfico 88 - Grau de concordância com a frase c) o(a) meu(minha) educando(a) esforça-se mais sabendo que estou em contacto com o(a) educador(a)/professor(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Foram os encarregados de educação da educação pré-escolar que formaram a maior percentagem de encarregados de educação que referiu concordar totalmente, concordar e não concordar nem discordar com a frase. Já os encarregados de educação do 1º CEB escolheram em maior número do que os encarregados de educação da educação pré-escolar a opção de discordar da frase. Em relação aos encarregados de educação que não assinalaram nenhum grau de concordância para a frase a sua maioria diz respeito aos encarregados de educação do 1º CEB.





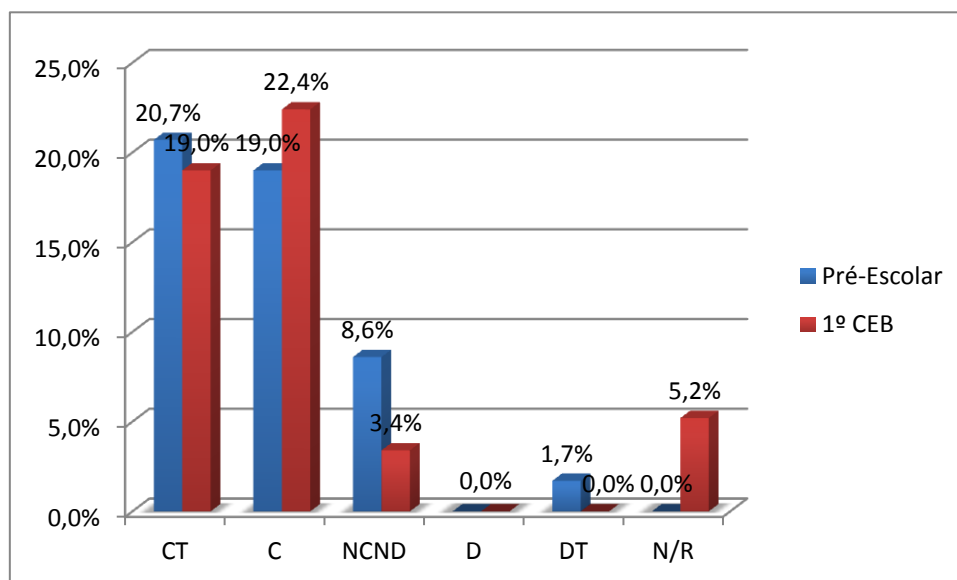
**Gráfico 89 - Grau de concordância com a frase d) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se motivado(a) quando participo em atividades da escola (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

No que diz respeito ao grau de concordância acerca da influência da participação do encarregado de educação em atividades na escola para a motivação do(a) seu(sua) educando(a) a grande maioria mostrou uma reação positiva a esta frase. 41,4% (24) afirmou concordar com a frase e 39,7% (23) concordar totalmente com a mesma. Houve ainda uma percentagem de 12,1% (7) dos encarregados de educação que referiu não concordar nem discordar da frase e somente 1,7% (1) revelou discordar totalmente da mesma. Já os encarregados de educação que não indicaram nenhum grau de concordância para a frase disseram respeito a uma percentagem de 5,2% (3)

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 75 - Tabela – Grau de concordância com a frase d) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se motivado(a) quando participo em atividades da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

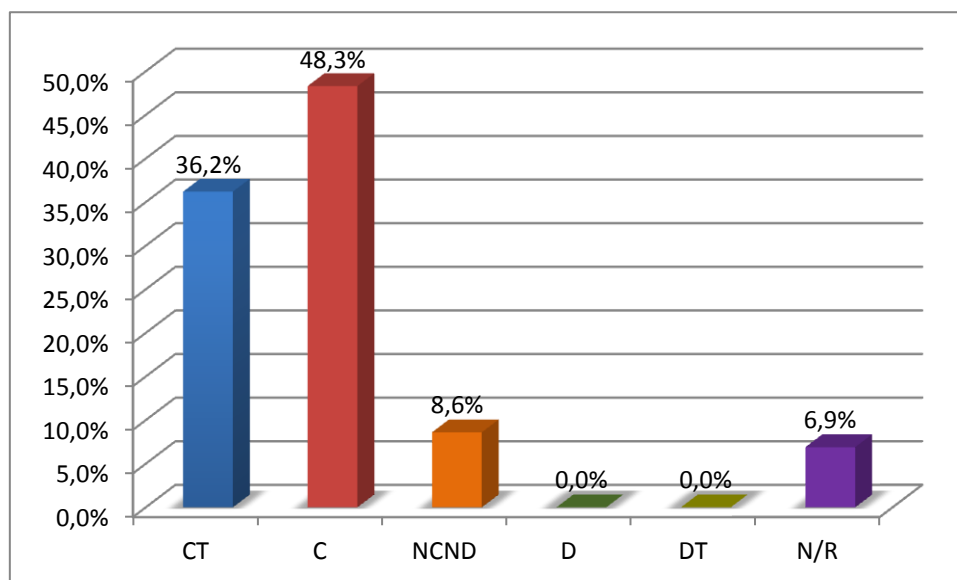
		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	12	11	5	0	1	0
	%	20,7%	19,0%	8,6%	0,0%	1,7%	0,0%
1º CEB	n	11	13	2	0	0	3
	%	19,0%	22,4%	3,4%	0,0%	0,0%	5,2%



**Gráfico 90 - Grau de concordância com a frase d) o(a) meu(minha) educando(a) sente-se motivado(a) quando participo em atividades da escola (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Ao dividirem-se os dados percebe-se que em relação aos graus concordo totalmente e concordo não se observam diferenças significativas, no entanto, são os encarregados de educação da educação pré-escolar que mais refere concordar totalmente com a frase e os encarregados de educação do 1º CEB que mais revela concordar. Em relação à posição de não concordar nem discordar foi maior a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar que se colocou nesta posição. Quando se observa a barra do discordo totalmente, verifica-se que somente encarregados de educação referiram esta opção. Em relação aos

encarregados de educação que não referiu nenhum grau de concordância para a frase diz respeito somente a encarregados de educação do 1º CEB.



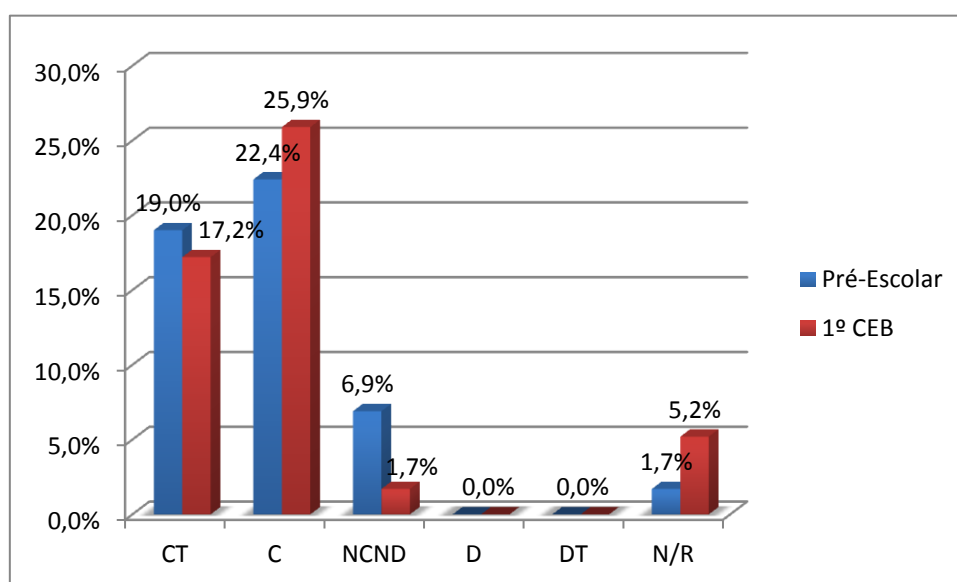
**Gráfico 91 - Grau de concordância com a frase e os resultados do(a) meu(minha) educando(a) podem melhorar se for mantendo contacto com o(a) educador(a)/professor(a) na medida em que posso trabalhar com ele(a) em casa de forma mais apropriada (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação à melhoria de resultados escolares dos(as) educandos(as) ligada ao contacto com o(a) educador(a)/professor(a) para que o encarregado de educação possa de forma mais apropriada trabalhar com ele em casa, quase metade dos encarregados de educação referiu concordar com a frase, 48,3% (28). Também outros 36,2% (21) mostraram uma reação positiva revelando concordar totalmente com a afirmação. Uma percentagem de 8,6% (5) dos encarregados de educação afirmou não concordar nem discordar e 6,9%(4) não atribuíram um grau de concordância à frase.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

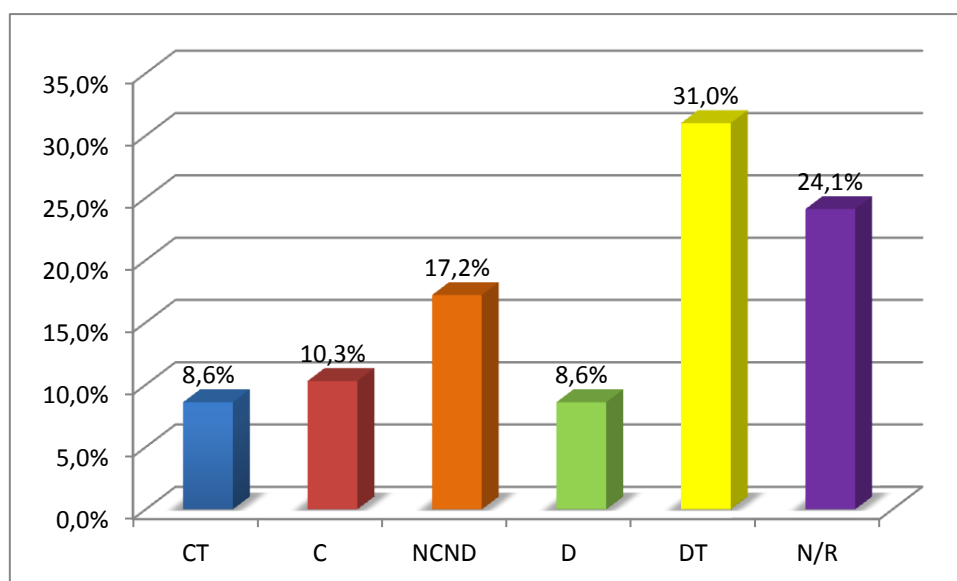
**Tabela 76 - Grau de concordância com a frase e) os resultados do(a) meu(minha) educando(a) podem melhorar se for mantendo contacto com o(a) educador(a)/professor(a) na medida em que posso trabalhar com ele(a) em casa de forma mais apropriada (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	11	13	4	0	0	1
	%	19,0%	22,4%	6,9%	0,0%	0,0%	1,7%
1º CEB	n	10	15	1	0	0	3
	%	17,2%	25,9%	1,7%	0,0%	0,0%	5,2%



**Gráfico 92 - Grau de concordância com a frase e) os resultados do(a) meu(minha) educando(a) podem melhorar se for mantendo contacto com o(a) educador(a)/professor(a) na medida em que posso trabalhar com ele(a) em casa de forma mais apropriada (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

São os encarregados de educação da educação pré-escolar aqueles que mais referem concordar totalmente com a frase e os encarregados de educação do 1º CEB aqueles que mais afirmam concordar, no entanto, as diferenças não são significativas de uns encarregados de educação para outros em relação a cada grau de concordância. A maioria dos encarregados de educação que refe não concordar nem discordar da frase diz respeito aos encarregados de educação da educação pré-escolar e foram os encarregados de educação do 1º CEB que mais deixou a classificação desta frase em branco.



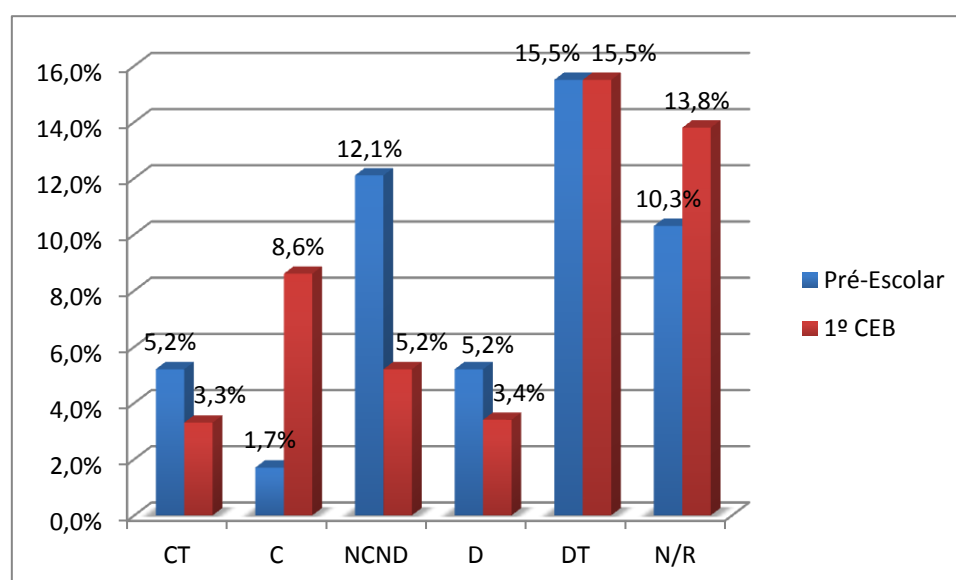
**Gráfico 93 - Grau de concordância com a frase f) o contacto entre a escola e a família não influencia o(a) meu(minha) educando(a) (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

Em relação a esta última frase (uma negação) as respostas foram bastante heterogéneas, sendo que, uma grande parte dos encarregados de educação referiu discordar totalmente da mesma. 31,7% (18) referiu que discorda totalmente que o contacto entre a escola e a família não influencia os(as) educandos(as), remetendo para a ideia de que esta influencia realmente. Também 8,6% (5) revela discordar da frase remetendo para a mesma ideia já referida. No que diz respeito à percentagem de encarregados de educação que referiu concordar totalmente com a frase, ficou nos 8,6% (5) e os que revelaram concordar 10,3% (6). A percentagem de encarregados de educação que revela não concordar nem discordar da frase foi de 17,2% (10) e a percentagem de encarregados de educação que não classificou a frase foi a mais alta de todas as frases, 24,1% (14). Não foi possível perceber os motivos pelos quais uma grande percentagem de encarregados de educação não classificou a frase, o que teria sido interessante.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:

**Tabela 77 - Grau de concordância com a frase f) o contacto entre a escola e a família não influencia o(a) meu(minha) educando(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

		CT	C	NCND	D	DT	N/R
Pré-Escolar	n	3	1	7	3	9	6
	%	5,2%	1,7%	12,1%	0,0%	15,5%	10,3%
1º CEB	n	2	5	3	2	9	8
	%	3,3%	8,6%	1,7%	5,3%	15,5%	13,8%



**Gráfico 94 - Grau de concordância com a frase f) o contacto entre a escola e a família não influencia o(a) meu(minha) educando(a) (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação à opção mais escolhida, o discordo totalmente, a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar e a percentagem dos encarregados de educação do 1º CEB é igual. São os encarregados de educação da educação pré-escolar que mais revelam concordar totalmente e discordar com a frase. São também estes que mais selecionaram a opção não concordo nem discordo. Por sua vez são os encarregados de educação do 1º CEB aqueles que mais revelam concordar com a frase. Foram também os encarregados de educação do 1º CEB que menos classificaram esta frase de acordo com o seu grau de concordância.

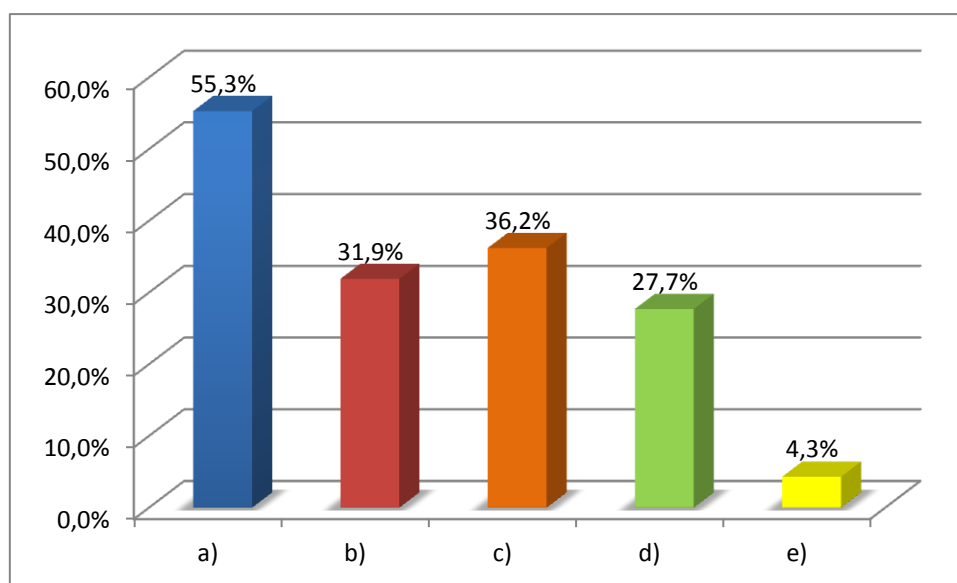
## Objetivo 7

De forma a **perceber o que os encarregados de educação gostariam que mudasse na relação que estabelecem com o(a) educador(a)/professor(a)** foram colocadas várias questões, são elas: 3.19; 3.19.1 e 3.20.

Primeiramente solicitou-se que os encarregados de educação assinalassem das frases sugeridas aquelas que correspondiam ao que gostariam que mudasse na relação escola-família. A esta primeira questão responderam apenas 47 encarregados de educação sendo que, será este o número total de encarregados contabilizados.

**Tabela 78 - O que gostaria que mudasse na relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

	<b>Frases</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
a)	Horários de reuniões e de atendimento aos encarregados de educação mais flexíveis (têm em conta os horários e a disponibilidade dos encarregados de educação de forma a ajustá-los.	26	55,3%
b)	Contactos mais frequentes entre os encarregados de educação e o(a) educador(a)/professor(a).	15	31,9%
c)	Solicitação da parte dos(as) educadores(as)/professores(as) para que os pais/encarregados de educação participem em mais atividades.	17	36,2%
d)	Ser contactado(a) por outras razões para além do comportamento negativo do(a) meu(minha) educando(a).	13	27,7%
e)	Outros	2	4,3%



**Gráfico 95 - O que gostaria que mudasse na relação escola-família (dados conjuntos de todos os encarregados de educação que participaram no estudo)**

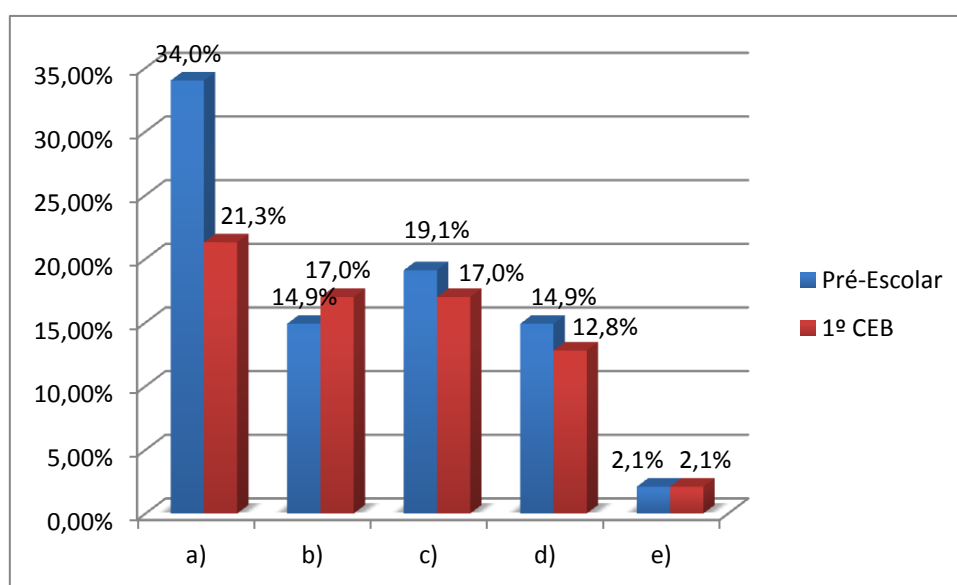
A frase a) horários de reuniões e de atendimento aos encarregados de educação mais flexíveis foi a mais escolhida de entre os 47 inquiridos que responderam a esta questão, sendo que mais de metade a selecionou (55,3%). Seguiu-se a frase c) solicitação da parte dos(as) educadores(as)/professores(as) para que os pais/encarregados de educação participem em mais atividades, que foi escolhida por 36,2% (17) dos encarregados de educação. Também a frase b) Contactos mais frequentes entre os encarregados de educação e o(a) educador(a)/professor(a) foi opção para 31,9% (15) dos 47 encarregados de educação. A frase d) ser contactado(a) por outras razões para além do comportamento negativo do(a) meu(minha) educando(a), foi menos escolhida, com 27,7% (13) dos encarregados de educação a selecionarem-na. Sendo que a menos escolhida de todas foi a frase e) outros, somente 4,3% dos 47 inquiridos a selecionou.

Quando se dividem estes dados por encarregados de educação da educação pré-escolar e encarregados de educação do 1º CEB obtém-se a seguinte tabela e o seguinte gráfico:



**Tabela 79 - O que gostaria que mudasse na relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Frases	Ciclo de ensino	n	%
a) Horários de reuniões e de atendimento aos encarregados de educação mais flexíveis (têm em conta os horários e a disponibilidade dos encarregados de educação de forma a ajustá-los.	Pré-Escolar	16	34,0%
	1º CEB	10	21,3%
b) Contactos mais frequentes entre os encarregados de educação e o(a) educador(a)/professor(a).	Pré-Escolar	7	14,9%
	1º CEB	8	17,0%
c) Solicitação da parte dos(as) educadores(as)/professores(as) para que os pais/encarregados de educação participem em mais atividades.	Pré-Escolar	9	19,1%
	1º CEB	8	17,0%
d) Ser contactado(a) por outras razões para além do comportamento negativo do(a) meu(minha) educando(a).	Pré-Escolar	7	14,9%
	1º CEB	6	12,8%
e) Outros	Pré-Escolar	1	2,1%
	1º CEB	1	2,1%



**Gráfico 96 - O que gostaria que mudasse na relação escola-família (divisão entre os encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB)**

Em relação ao que os encarregados de educação afirmaram que gostariam que mudasse na relação escola-família, a percentagem de encarregados de educação que mais selecionou as opções a, c e d foram os encarregados de educação da educação pré-escolar. Foi na frase a) horários de reuniões e de atendimento aos encarregados de educação mais flexíveis (têm em conta os horários e a disponibilidade dos encarregados de educação de forma a ajustá-los, que se observaram diferenças mais significativas entre a percentagem de encarregados de educação da educação pré-escolar que a selecionaram e o os encarregados de educação do 1º CEB. Já as frases b e d foram mais selecionadas por encarregados de educação do 1ºCEB. Em relação aos encarregados de educação que selecionaram outros (frase e) a percentagem divide-se de forma igual pelos encarregados de educação da educação pré-escolar e os encarregados de educação do 1º CEB.

Pedia-se de seguida que os encarregados de educação que selecionaram a opção outros acerca do que gostariam que mudasse na relação escola-família, referissem ao que se referiam quando selecionaram a opção. Os dois encarregados de educação que selecionaram essa resposta, referiram ser essa a sua opção por não acharem que haja nada para mudar na relação escola-família que mantêm. Nenhum dos dois inquiridos justificou a sua resposta, no entanto, uma vez que afirmaram não haver nada a mudar é possível considerar que a resposta em si já se justifica.

## Anexo K – Registo da entrevista E1

1. Boa tarde/ Bom dia, encontro-me a elaborar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, trabalho esse que tem como objetivo geral conhecer a forma como se processa a relação escola-família. Neste sentido peço-lhe autorização para realizar uma breve entrevista sobre o tema, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Perguntas	Respostas
2. Quais são as suas habilitações académicas?	Licenciatura em Educação de Infância
3. Quantos anos tem de serviço como educador(a)/professor(a)?	16 anos.
4. Há quantos anos se encontra ao serviço desta Instituição?	Do agrupamento 4 anos. Da escola é o primeiro ano.
5. Qual é a faixa etária com que trabalha neste ano letivo? <b>(ou)</b> Qual é o ano de escolaridade com que trabalha neste ano letivo?	3 anos e 5 anos.
6. O que representa para si a relação escola-família?	É muito importante, é a base para o sucesso educativo e o estabelecimento de relações afetivas com as crianças. Esta relação desenvolve-se num triângulo em que cada vértice corresponde a um dos intervenientes, a criança, a família e a escola.

7. E na sua opinião, em que deve consistir essa relação entre a escola e a família?	Numa partilha constante entre os dois contextos (escola e família) e também na colaboração.
8. Qual acha que é o papel de um professor/educador na construção de uma relação entre a escola e a família?	Tem um papel fundamental pois se não souber cativar a família esta pode ter receio de se abrir com o educador.
9. Como educador(a)/professor(a) que importância atribui à construção dessa relação?  9.1. Pode explicar-me o porquê dessa sua resposta?	É fundamental.  Esta relação permite ao educador saber o que se passa com a criança e adaptar as suas práticas tendo esse fator em atenção. Um dos pilares da minha prática pedagógica é a ligação. A criança é a criança e está algumas horas na escola e algumas horas em casa e tem que haver uma partilha constante para que a criança seja beneficiada.
10. E quais são os objetivos que vê na relação escola-família?	Extremamente importante a nível afetivo para as crianças, importante para a sua construção da personalidade porque se sentem mais seguras e quando se sentam mais seguras são elas mesmas.
11. Posto tudo isto pode-se afirmar que considera esta relação pode contribuir para o sucesso das crianças?	Sim.
12. Em relação à turma que	É excelente. Sempre é solicitada a sua

<p>detém neste momento, como define o envolvimento dos encarregados de educação no estabelecimento da relação escola-família?</p>	<p>colaboração colaboram bastante. Pode haver um ou outro elemento que não colabore tanto mas não se pode dizer que não colabore de todo porque colaboram todos.</p>
<p>13. Ainda no contexto da sua turma deste ano, o que acha que mais tem dificultado a ligação entre a escola e a família?</p> <p>13.1. E o que mais tem facilitado?</p>	<p>O facto de os pais/encarregados de educação não poderem entrar na escola (por diretrizes diretivas) para deixarem os seus educandos na sala de aula depois das 9h00 tem dificultado a ligação. A alteração destas regras é algo para que tenho batalhado em prol desta ligação.</p> <p>O facto de vir mais cedo (antes das 9h00 para a escola para conseguir falar com alguns encarregados de educação e o bom ambiente que se criou entre mim e eles. A representante dos pais também tem sido uma pessoa muito empenhada e faz muito a ponte entre o que lhe digo aos pais.</p>
<p>14. De que forma acha que a relação escola-família poderia ser melhorada?</p>	<p>Neste contexto somente o facto de os pais/encarregados de educação poderem entrar na escola e dirigirem-se à sala para deixar os seus educandos e assim poderem falar diariamente comigo.</p>
<p>15. De que forma acha que poderia intervir mais na construção desta ligação entre a escola e a família?</p>	<p>Poderia haver alguma coisa mais a fazer que não tenha noção mas de que tenha noção faço tudo o que está ao meu alcance. Convocatórias, reuniões, eventos, entre outros.</p>

<p>16. Costuma promover atividades para aproximar a escola da família?</p> <p>16.1. Que atividades são essas?</p>	<p>Sim.</p> <p>As feiras na escola, os projetos. Neste momento vamos dar início a um projeto de recolha de papel para ajudar o banco alimentar.</p>
<p>17. Quais são as situações mais comuns em que costuma contactar com os encarregados de educação?</p> <p>17.1. Como é feito esse contacto?</p> <p>17.2. Com que frequência o faz?</p>	<p>Sobretudo para partilha de informação acerca de cada educando.</p> <p>Ou presencialmente ou via telefónica.</p> <p>Depende das crianças. No contacto diário há o cuidado especial em falar com os pais das crianças de 3 anos sobre o que fizeram no dia anterior e como correu e também para lhes dar alguma ajuda sobre o que podem fazer para ajudar no trabalho que tem sido desenvolvido em sala de aula.</p>
<p>18. E quais são as situações mais comuns em que os encarregados de educação procuram contactar consigo?</p> <p>18.1. Como é feito esse contacto?</p> <p>18.2. Com que</p>	<p>Para saberem se está tudo bem com os seus educandos.</p> <p>Presencialmente na escola.</p> <p>Diariamente.</p>

frequência o fazem?	
---------------------	--

Terminámos assim a entrevista, agradeço-lhe mais uma vez a sua disponibilidade e colaboração.

## Anexo L – Registo da entrevista E2

1. Boa tarde/ Bom dia, encontro-me a elaborar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, trabalho esse que tem como objetivo geral conhecer a forma como se processa a relação escola-família. Neste sentido peço-lhe autorização para realizar uma breve entrevista sobre o tema, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Perguntas	Respostas
2. Quais são as suas habilitações académicas?	Licenciatura em Educação de Infância.
3. Quantos anos tem de serviço como educador(a)/professor(a)?	24 anos.
4. Há quantos anos se encontra ao serviço desta Instituição?	Na escola 3 meses. No agrupamento 8 anos.
5. Qual é a faixa etária com que trabalha neste ano letivo? <b>(ou)</b> Qual é o ano de escolaridade com que trabalha neste ano letivo?	3 a 6 anos.
6. O que representa para si a relação escola-família?	É a articulação que deve sempre existir entre a escola e a família.
7. E na sua opinião, em que deve consistir essa relação	Participação dos pais na vida da escola para promover o sucesso das crianças.



entre a escola e a família?	
8. Qual acha que é o papel de um professor/educador na construção de uma relação entre a escola e a família?	O educador deve fomentar essa articulação solicitando os pais e incentivando-os.
9. Como educador(a)/professor(a) que importância atribui à construção dessa relação?	Muitíssimo importante e benéfica.
9.1. Pode explicar-me o porquê dessa sua resposta?	Porque como educador acabarão por ser também “pais” e trabalhando juntos acabamos por nos complementar e “abrir caminhos” com vista à formação da criança.
10. E quais são os objetivos que vê na relação escola-família?	Partilha de responsabilidades, ajuda mútua e interação.
11. Considera que esta relação pode contribuir para o sucesso das crianças?	Sem sombra de dúvidas.
11.1. De que forma?	Através da interajuda e da partilha de responsabilidades complementando-se os intervenientes.
12. Em relação à turma que detém neste momento, como define o envolvimento dos encarregados de educação no	Razoável.

estabelecimento da relação escola-família?	
<p>13. Ainda no contexto da sua turma deste ano, o que acha que mais tem dificultado a ligação entre a escola e a família?</p> <p>13.1. Pode explicar melhor?</p> <p>13.2. E o que mais tem facilitado?</p>	<p>Orgânica do estabelecimento.</p> <p>Os pais não entrarem no estabelecimento.</p> <p>A solicitação da educadora para que os pais participem e ajudem as crianças nos diversos projetos realizados.</p>
14. De que forma acha que a relação escola-família poderia ser melhorada?	Há ainda grande necessidade de entender como os pais percebem a vida na escola e o que se passa dentro da mesma. Quais os nossos objetivos.
15. De que forma acha que poderia intervir mais na construção desta ligação entre a escola e a família?	Faço tudo o que está ao meu alcance.
16. Costuma promover atividades para aproximar a escola da família?	Sempre.

16.1. Que atividades são essas?	Participação em projetos.
17. Quais são as situações mais comuns em que costuma contactar com os encarregados de educação?	Comunicação acerca do comportamento, pedidos de colaboração nos diversos projetos.
17.1. Como é feito esse contacto?	Presencialmente ou por telefone.
17.2. Com que frequência o faz?	Não á uma frequência certa, sempre que necessário.
18. E quais são as situações mais comuns em que os encarregados de educação procuram contactar consigo?	Para se inteirarem acerca da evolução dos seus educandos
18.1. Como é feito esse contacto?	Presencialmente ou por telefone.
18.2. Com que frequência o fazem?	Sempre que há necessidade.

Terminámos assim a entrevista, agradeço-lhe mais uma vez a sua disponibilidade e colaboração.

## Anexo M – Registo da entrevista E3

1. Boa tarde/ Bom dia, encontro-me a elaborar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, trabalho esse que tem como objetivo geral conhecer a forma como se processa a relação escola-família. Neste sentido peço-lhe autorização para realizar uma breve entrevista sobre o tema, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Perguntas	Respostas
2. Quais são as suas habilitações académicas?	Licenciatura com formação em Educação Física.
3. Quantos anos tem de serviço como educador(a)/professor(a)?	17 anos.
4. Há quantos anos se encontra ao serviço desta Instituição?	Na escola 1 ano. No agrupamento 8 anos.
5. Qual é a faixa etária com que trabalha neste ano letivo? (ou) Qual é o ano de escolaridade com que trabalha neste ano letivo?	2º e 3º ano.
6. O que representa para si a relação escola-família?	É a base da estruturação da criança. Se a relação funciona a criança tem todas as potencialidades para ser um bom aluno e um bom cidadão.
7. E na sua opinião, em que	Deve ser o mais aberta possível. A escola deve ser

deve consistir essa relação entre a escola e a família?	uma porta aberta e deve haver conhecimento muito aprofundado. A família tem noção do que está a acontecer na escola com o seu educando e a escola deve transmitir o máximo de dados possíveis à família. Até para que certos alertas sejam sinais que é necessário alterar algo para o aluno se tornar um melhor cidadão.
8. Qual acha que é o papel de um professor/educador na construção de uma relação entre a escola e a família?	O professor deve ser um elemento de abertura total tanto na receção como na transmissão de informação.
9. Como educador(a)/professor(a) que importância atribui à construção dessa relação?  9.1. Pode explicar-me o porquê dessa sua resposta?	A máxima.  Professor, escola e aluno/família formam um triângulo, se ele funcionar bem e cada um souber a sua função, reúnem-se as condições de sucesso para o aluno. Se houver um dos vértices que não funcione vai criar barreira.
10. E quais são os objetivos que vê na relação escola-família?	Objetivo principal é tornar a criança um melhor cidadão.
11. Considera que esta relação pode contribuir para o sucesso das crianças?  11.1. De que forma?	Claro que contribui.  Quando esta não funciona as crianças são as principais prejudicadas.

12. Em relação à turma que detém neste momento, como define o envolvimento dos encarregados de educação no estabelecimento da relação escola-família?	Não tenho razão de queixa. Todos os pais que foram convocados vieram, há uma abertura da parte deles, houve uma consciencialização que a escola tem que ser um espaço de regras. Há uma preocupação de receber os pais mesmo fora do horário de atendimento, flexibilizo um bocadinho, já me encontrei com vários fora do meu horário escolar.
13. Ainda no contexto da sua turma deste ano, o que acha que mais tem dificultado a ligação entre a escola e a família?	A única dificuldade são os horários rígidos que são impostos, mas aí cabe ao professor agilizar a situação, flexibilizar para garantir aos pais que há acompanhamento.
13.1. E o que mais tem facilitado?	A abertura inicial com que a informação foi dada, não há rodeios, é tudo transmitido de forma direta. No início do ano houve preocupação de a cada 20 dias reunir-mos todos para analisar a evolução da turma.
14. De que forma acha que a relação escola-família poderia ser melhorada?	A escola muitas vezes está limitada pelo próprio horário e não podemos receber os pais a partir de uma determinada hora porque esta tem que fechar.
15. De que forma acha que poderia intervir mais na construção desta ligação entre a escola e a família?	Não há nada que possa referir.
16. Costuma promover atividades para aproximar a	Este ano com esta turma com características especiais não tem sido possível mas nos outros

<p>escola da família?</p> <p>16.1. Que atividades são essas?</p>	<p>anos é algo que costumo fazer.</p> <p>Convívios com os pais, projetos.</p>
<p>17. Quais são as situações mais comuns em que costuma contactar com os encarregados de educação?</p> <p>17.1. Como é feito esse contacto?</p> <p>17.2. Com que frequência o faz?</p>	<p>Reforço pela negativa e reforço pela positiva. Para melhoria de postura e atitudes.</p> <p>A caderneta do aluno para convocar os pais e depois se possível presencialmente mas não sendo através de telefone.</p> <p>Semanalmente. Mas depende dos alunos.</p>
<p>18. E quais são as situações mais comuns em que os encarregados de educação procuram contactar consigo?</p> <p>18.1. Como é feito esse contacto?</p> <p>18.2. Com que frequência o fazem?</p>	<p>Alterações de medicações, situações pontuais, obter informação para melhorar o desempenho dos educandos.</p> <p>Presencialmente.</p> <p>Semanalmente.</p>

Terminámos assim a entrevista, agradeço-lhe mais uma vez a sua disponibilidade e colaboração.

## Anexo N – Registo da entrevista E4

1. Boa tarde/ Bom dia, encontro-me a elaborar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, trabalho esse que tem como objetivo geral conhecer a forma como se processa a relação escola-família. Neste sentido peço-lhe autorização para realizar uma breve entrevista sobre o tema, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Perguntas	Respostas
2. Quais são as suas habilitações académicas?	Licenciatura em 1º Ciclo.
3. Quantos anos tem de serviço como educador(a)/professor(a)?	21 anos.
4. Há quantos anos se encontra ao serviço desta Instituição?	Na escola 1 ano.
5. Qual é a faixa etária com que trabalha neste ano letivo? <b>(ou)</b> Qual é o ano de escolaridade com que trabalha neste ano letivo?	1º e 4º ano.
6. O que representa para si a relação escola-família?	Um ponto importante na vida dos alunos, sendo necessário conciliar a escola e a família. Há que trabalhar em conjunto para levar as coisas a bom porto.



7. E na sua opinião, em que deve consistir essa relação entre a escola e a família?	Essencialmente no diálogo
8. Qual acha que é o papel de um professor/educador na construção de uma relação entre a escola e a família?	O professor tem um papel importante é quem dá a cara pelos alunos sendo um intermediário entre várias partes. É ele que toma iniciativa de iniciar a construção da relação.
9. Como educador(a)/professor(a) que importância atribui à construção dessa relação?  9.1. Pode explicar-me o porquê dessa sua resposta?	É muito importante.  Cada vez mais há famílias diferentes, problemas diferentes e cada vez mais é preciso haver diálogo para se perceber quais os problemas quando os há, qual a dinâmica da família e depois perceber-se a criança na escola.
10. E quais são os objetivos que vê na relação escola-família?	O sucesso dos alunos, como pessoas e como alunos.
11. Considera que esta relação pode contribuir para o sucesso das crianças?  11.1. De que forma?	Sim.  A escola e a família são as duas referências que as crianças têm e se funcionarem em conjunto promovem o sucesso.

12. Em relação à turma que detém neste momento, como define o envolvimento dos encarregados de educação no estabelecimento da relação escola-família?	Muito participativos, salvo algumas exceções.
13. Ainda no contexto da sua turma deste ano, o que acha que mais tem dificultado a ligação entre a escola e a família?	Os adultos do outro lado por vezes não querem manter grande contacto quando há alguma coisa, alguns problemas de que a escola não deva ter conhecimento para que a situação não se agrave, o contacto nunca é muito.
13.1. E o que mais tem facilitado?	O diálogo que há e o respeito mútuo. A disponibilidade para dialogar sem ser nas horas marcadas.
14. De que forma acha que a relação escola-família poderia ser melhorada?	Com os pais a terem mais noção dos problemas que existem e das mudanças que os filhos têm quando chegam à escola.
15. De que forma acha que poderia intervir mais na construção desta ligação entre a escola e a família?	Acho que faço tudo o que está ao meu alcance.
16. Costuma promover atividades para aproximar a escola da família?	Sim.

16.1. Que atividades são essas?	Palestras, workshops, as feiras.
17. Quais são as situações mais comuns em que costuma contactar com os encarregados de educação?	Para dar informações acerca do desenvolvimento dos alunos, fazer um balanço.
17.1. Como é feito esse contacto?	Através de caderneta para convocar e depois pessoalmente.
17.2. Com que frequência o faz?	1 vez por período.
18. E quais são as situações mais comuns em que os encarregados de educação procuram contactar consigo?	Quando têm alguma coisa para reclamar.
18.1. Como é feito esse contacto?	Por caderneta.
18.2. Com que frequência o fazem?	É raro, talvez 1 vez por período.

Terminámos assim a entrevista, agradeço-lhe mais uma vez a sua disponibilidade e colaboração.